

Fortellinger om kompetanse

En diskursanalyse av Kompetanseberetningen for Norge 2003

av Hanne Hårstad



Masteroppgave i pedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Utdanningsvitenskapelig fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

Juni 2006

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK**TITTEL:****FORTELLINGER OM KOMPETANSE****En diskursanalyse av*****Kompetanseberetningen for Norge 2003*****AV:****Hanne HÅRSTAD****EKSAMEN:****Ped 4390. Masteroppgave i allmennpedagogikk.****SEMESTER:****Vår 2006****STIKKORD:****Kompetanse, utdanningspolitikk og diskursanalyse**

Oppgaven er delt inn i tre deler. Første del tar for seg oppgavens teoretiske og metodiske aspekter. Da diskursanalyse er å anse som en ”pakkeløsning” går dette over i hverandre (Jørgensen og Phillips 1999:12). Andre del består av metodiske betraktninger og en gjennomgang av analyseverktøyene jeg benytter i del tre som er en analyse av grunnlagsrapporten til det utdanningspolitiske dokumentet: *Kompetanseberetningen for Norge 2003*.

Diskursanalytisk teori består av flere retninger. Sentrale teoretikere i denne oppgaven er Foucault (1996), Neumann (2001) og Laclau og Mouffe (1985). Grovt sagt er deres felles utgangspunkt ideen om at kultur og samfunn er sosialt konstruert. Det betyr at folk oppfatter ting og fenomener ulikt avhengig av hvilken synsvinkel de inntar. Mening dannes gjennom persepsjon, men i en særstilling står språket. Stikkord i denne sammenheng er kontekstavhengighet og

tolkningsmangfold.

Det tematiske utgangspunktet for min oppgave er kompetansebegrepets status og dets tilsynelatende verdifrie posisjon. Analysen av ”kompetanse” begrenser seg til en utdanningspolitisk kontekst. Formålet med oppgaven er å besvare problemstillingen: Hvordan konstrueres forståelser av ”kompetanse” i *Kompetanseberetningen for Norge 2003*?

I analysen har jeg funnet ut at *Kompetanseberetningen for Norge 2003* konstruerer to fremtredende forståelser av kompetanse. Kompetanse kan forstås som en ressurs ved individet som den enkelte kan utvikle hvis ønskelig. I tillegg kan kompetanse forstås som en vare og et investeringsobjekt. Mot slutten av analysen diskuterer jeg hvordan disse forståelsene resulterer i to ulike diskurser før jeg diskuterer antagelsen om at diskursene kan belyses ved hjelp av teori om ideologi.

Oppgaven kan være av betydning for dem som ønsker å lese om begrepet kompetanse eller lære mer om hvordan forståelse konstrueres i kulturen og språket gjennom alt fra utdanningspolitiske tekster til tv-reportasjer og i hverdagssamtaler.

Innhold

1. INNLEDNING	1
1.2 CASEBESKRIVELSE.....	2
1.3 UTDANNINGSPOLITISKE TEKSTANALYSER	3
1.4 VITENSKAPSTEORETISK BAKGRUNN.....	5
1.5 OPPGAVENS OPPBYGNING OG PROBLEMSTILLING.....	7
2. FORTELLINGER I TIDEN.....	10
2.1 IDÉHISTORISK RAMME.....	10
2.1.1 <i>Det moderne.....</i>	<i>11</i>
2.1.2 <i>Det postmoderne</i>	<i>13</i>
2.1.3 <i>Forbindelse mellom moderne og postmoderne tenkning?.....</i>	<i>15</i>
2.2 TREKK VED DET POSTMODERNE SAMFUNNET	17
2.2.1 <i>Globalisering</i>	<i>18</i>
2.2.2 <i>Individualisering.....</i>	<i>19</i>
2.3 IDEOLOGI I FORTELLINGENE	22
2.3.1 <i>Ideologi som teoretisk konstruksjon</i>	<i>22</i>
2.3.2 <i>Ideologisk analyse.....</i>	<i>23</i>
3. DISKURSER	26
3.1 HVORDAN FORSTÅ DISKURS?	26
3.1.1 <i>Diskurs som representasjonssystem</i>	<i>27</i>

3.1.2	<i>Analyse av diskurser</i>	29
3.2	HEGEMONI SOM DISKURSIV ORDEN?	30
3.3	POLITIKK SOM DISKURSIV PRAKSIS	33
3.4	MAKT I DEN DISKURSIVE PRAKSIS	35
3.4.1	<i>Oppfatninger om makt</i>	35
3.4.2	<i>Maktens tilstedeværelse</i>	37
3.5	ET DISKURSIVT EKSEMPEL FRA NEW ORLEANS	39
4.	DISKURSENS BYGGESTEINER	43
4.1	TEKST OG KONTEKST	43
4.1.1	<i>Analyse av tekster</i>	45
4.1.2	<i>Intertekstualitet</i>	48
4.2	TEKSTENS SJANGER	49
4.3	METAFORER OG MENING	50
5.	METODISKE BETRAKTNINGER	53
5.1	VITENSKAPELIGE KVALITETSKRITERIER	53
5.2.1	<i>Refleksivitet</i>	53
5.2.2	<i>Validitet</i>	54
5.2.3	<i>Generaliserbarhet eller tolkningsmangfold?</i>	56
5.2	ANALYSEVERKTØY	56
6.	DISKURSANALYSE AV KOMPETANSEBERETNINGEN	60

6.1 KOMPETANSEBERETNINGENS KOTEKST.....	61
7. KOMPETANSEBERETNINGENS TEKSTKONTEKST	65
7.1 BEGREPET ”KOMPETANSE”.....	65
7.2 BRUKEN AV BEGREPET ”KOMPETANSE”	67
7.3 METAFOR ANALYSE.....	72
<i>7.3.1 Fitness senteret Norge A/S.....</i>	<i>74</i>
8. KOMPETANSEBERETNINGENS SITUASJONSKONTEKST.....	80
8.1 TEKSTENS VIRKSOMHET	80
<i>8.1.1 Tekstens opphav.....</i>	<i>80</i>
<i>8.1.2 Tekstens hensikt</i>	<i>82</i>
8.2 TEKSTENS DELTAKERE.....	85
<i>8.2.1 Avsendere.....</i>	<i>85</i>
<i>8.2.2 Mottakere</i>	<i>86</i>
9. KOMPETANSEBERETNINGENS KULTURKONTEKST	89
9.1 DISKURSER OM KOMPETANSE	89
9.2 IDEOLOGI I DISKURSENE OM KOMPETANSE?.....	92
9.3 AVRUNDING AV ANALYSEN.....	96
10. AVSLUTNING.....	98
KILDELISTE.....	99
VEDLEGG 1. HEISHISTORIER.....	105

1. Innledning

Vi vil *forstå* noe som allerede ligger åpenbart fremfor oss. For det er *det* vi i en eller annen forstand ikke later til å skjønne (Wittgenstein 1997#89).

Kompetanseheving og kompetanseutvikling står sentralt i pedagogisk virksomhet. Pedagogiske debatter og utdanningspolitiske diskusjoner handler ofte om hvordan behovet for kunnskap og kompetanse kan fylles. Hvilke fag, ferdigheter og evner verdsettes? Hvordan bør disse vektlegges? Hva slags kompetanse bør etterstrebes, og kan man enes om hvilken kompetanse som er riktig og viktig for framtiden? Slike spørsmål diskuteres både i og utenfor utdanningsarenaene.

I festtaler benyttes kompetansebegrepet gjerne i utsagn av denne typen. ”Neste år har vi til hensikt å tilby alle ansatte kurs. Vi ønsker å satse på humankapital i form av etterutdanning og kompetanseheving. Målsettingen er å øke inntjeningen samtidig som sykefraværet går ned”. Kontrasten til festtaler er næringslivstopper som blir nødt til å kommentere beklagelige hendelser i media. De bøter ofte på skaden ved hjelp av uttalelser om kompetanse: ”Vi vil nå ta affære og bruke ekstra ressurser for å styrke kompetansen blant våre ansatte. I tillegg vil vi gå aktivt ut å søke etter personer med den rette spisskompetansen”. Illustrasjonene viser hvordan kompetanse kan forstås og konstrueres som et middel til å styrke pågangsmotet til de ansatte og troen på bedriftens fremtid. Felles for illustrasjonene er at kompetanse presenteres som en løsning både på nåtidens og fremtidens problemer.

I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i antagelsen om at kompetanse kan oppfattes som et kulturelt ideal eller hva man kan kalle en kulturell norm. Kompetanse som kulturell norm betyr at den oppfattes som et attraktivt fenomen mennesker etterstreber og anvender som et redskap for utvikling. Utvikling og forbedring kan gjelde både på individ- og samfunnsnivå. På individnivå kan økt kompetanse lede til individuell utvikling, noe som på sikt kan skaffe vedkommende goder i form av bedre

selvbilde, høyere lønn og/eller flere jobbmuligheter. På samfunnsnivå kan kompetanseheving gi grobunn for vekst i form av økt sysselsetting, større og mer effektiv produksjon og bedre økonomiske resultater. Blant politikere, akademikere og næringslivsfolk er kompetanse ansett som et ettertraktet gode. Kompetansebegrepets status og dets tilsynelatende verdifrie posisjon er det tematiske utgangspunktet for min oppgave.

1.2 Casebeskrivelse

For å undersøke hvordan man kan forstå kompetanse har jeg derfor valgt å analysere et utdanningspolitisk dokument. Hensikten med casebeskrivelse innledningsvis er å gi leseren en bakgrunnsforståelse for tekstobjektet, og på den måten å gjøre det enklere å følge drøftingen og argumentasjonen i analysen.

Det utdanningspolitiske dokumentet *Kompetanseberetningen for Norge 2003* er ikke direkte knyttet til skolevirksomhet, men omfatter generelle utdanningspolitiske tema. Dokumentet ble skrevet på initiativ fra den internasjonale organisasjonen OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), som i lang tid har hatt kompetanse og kompetanseutvikling som en av sine kjernesaker. OECD oppfatter kompetanseheving som grunnlag for økonomisk utvikling og verdiskapning. På bakgrunn av dette ble det såkalte DeSeCo-prosjektet (Definition and Selection of Competencies) igangsatt i desember 2000. Prosjektets mål var å gi teoretisk funderte definisjoner av kompetanse i bred, samfunnsmessig forstand. Man ønsket også at kompetanse på den måten skulle vektlegges som et sentralt element i utviklingen av den enkelte nasjon. I tillegg hadde DeSeCo prosjektet et mål om å lage en samlet oversikt over OECD-landenes kompetanse (KUFD 2001:3).

Av totalt atten OECD-land var det tolv som valgte og/eller hadde mulighet til å delta i DeSeCo-prosjektet. Norge var ett av disse tolv landene. Hvert land fikk i oppgave å definere sentrale kompetanseområder i sin nasjon, såkalte *nøkkelpotensialområder*. Disse områdene anses som relevante for å oppnå suksess på viktige arenaer i livet, for

eksempel innen arbeidsliv, politikk, sivile områder og familieliv (Trier 2001:3). Sivile områder innebærer deltakelse i organisasjonsliv, aktiviteter i fritiden, nærmiljøet og annen tid brukt utenfor arbeid og utdanning (UFD 2003:40). I Norge resulterte oppfordringen fra OECD i første omgang til *Forprosjekt om utvikling av et nasjonalt kompetanseregnskap*, utgitt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUFD) i 2001. Forprosjektet inneholder departementets vurdering av hva et nasjonalt kompetanseregnskap kunne og burde innholde.

Et nasjonalt kompetanseregnskap vil bidra til å sette problemstillingene om kompetanse og kompetanseutvikling høyt oppe på den politiske og samfunnsmessige dagsorden. Et kompetanseregnskap vil supplere de allment aksepterte økonomiske nøkkeltall, med et nytt sett kompetanserelaterte indikatorer av kvalitativ og kvantitativ karakter. Denne sammenstillingen av statistikk og indikatorer fra ulike kilder vil kunne gi innsikt og en samlet oversikt som vi hittil ikke har hatt. Kompetanseregnskapet kan brukes som referansepunkter i politiske initiativer og i samfunnsdebatten (KUFD 2001:30).

Hensikten med kompetanseregnskapet kan altså være å aktualisere kompetansedebatten i samfunnet og bruke den som referanse for politiske initiativer. Forprosjektet ble akseptert og godkjent, og høsten 2002 startet Utdannings- og Forskningsdepartementet (UFD) arbeidet med *Kompetanseberetningen for Norge 2003*. Opprinnelig var UFD sin plan å utgi rapporter omtrent hvert annet år fra 2003 og fram til 2008, men etter overgangen fra borgerlig til rød/grønn regjering i 2005 ble Kompetanseberetningens framtid uklar. I skrivende stund er den fremdeles uklar.

1.3 Utdanningspolitiske tekstanalyser

I pedagogikkfaget er utdanningspolitiske tekster stadig gjenstand for oppmerksomhet (se blant annet Telhaug 1990 og Gedde-Dahl 2002). Felles for utdanningspolitiske tekster, enten de dreier seg om skole eller opplæring generelt, er at de befinner seg i spenningsfeltet mellom pedagogikk og politikk. Dette gjør dem etter mitt syn til interessante undersøkelsesobjekter.

Å analysere politiske tekster er interessant fordi de ofte utgjør rammeverk eller er førende for framtidige avgjørelser og handlinger. Utdanningspolitiske dokumenter kan analyseres på flere nivåer blant annet et ideologisk nivå, et strategisk nivå eller de kan analyseres som realiseringsdokumenter for lærere. I tillegg kan det være nyttig å studere lærernes og elevenes tolkninger av det utvalgte dokumentet. Er det skolepolitiske dokumenter som blir analysert, kan det være interessant å gjøre observasjoner i klasserommet, hevder Østerud (2004). I klasserommet kan en få mulighet til å se hvordan de utdanningspolitiske dokumentene realiseres i praksis. Alle disse aspektene kan være med gi en god ramme for tekstanalyse og tolkningen av denne (ibid:102).

Innenfor pedagogikken har det blitt gjort en del tekstanalyser av utdanningspolitiske tekster. En som har lang erfaring med å analysere utdanningspolitiske tekster er pedagogen Alfred Telhaug. Telhaug (1990) har blant annet tatt for seg skolens reformverk utgitt på 1980-tallet og utover 1990-tallet. Der hevder han å finne at skolens reformverk er preget av sosialdemokratiske ideologier. Tankesett av denne typen forfekter og stabiliserer positive oppfatninger om enhetskolen og lik rett til utdanning (ibid:32).

Læreplanen for grunnskoleutdanningen fra 1997 (L97) ble i 2002 analysert av Trine Gedde-Dahl. Ved hjelp av kritisk diskursanalyse søkte hun å finne fram til et strukturerende prinsipp for ordning av ideologisk mening i L97. De implisitte og eksplisitte stemmene som dominerer i teksten og som ”fortel korleis verda er” (ibid:202) ble gjenstand for ideologi kritikk. Samtidig som det i følge Gedde-Dahl (2002) var nødvendig å se dokumentet i sammenheng med omgivelsene. Det meningsstrukturerende prinsippet i teksten viser seg å være avhengig av det sosiokulturelle fellesskapet rundt teksten (ibid:194).

Hva er så forskjellen mellom en tekstanalyse og en diskursanalyse? Grovt sagt forsøker forskeren i en tekstanalyse å gå bakenfor teksten og tolke avsenderens intensjon. I en diskursanalyse derimot har man gjerne til hensikt å undersøke hvordan

tekstene blir produsert, fordelt, lest og anvendt. Telhaug har drevet mye med tekstanalyse, og Gedde-Dahl brukte kritisk-diskursanalyse i sin analyse av L97. Målet i en tekstanalyse er gjerne å finne fram til tekstens politiske innhold, vurdere makthaverne som står bak tekstproduksjonen og avsløre den egentlige meningen. Denne framgangsmåten blir kommentert og problematisert av Kjell-Lars Berge (2003) i *Makt- og demokratiutredningen* (1998-2003): Dersom leseren går med på ”tekstens kommunikasjonskontrakt, har man på en måte akseptert den diskursive eller ideologiske orden teksten forutsetter og tar for gitt” (ibid:32). Ønsker man derimot å få innblikk i samfunnsdebattens retoriske kamper kan det være lurt å bryte med teksten og stille spørsmål ved den ideologiske ordenen. Dette synet ligger tett opp til en oppfatning av diskursanalyse.

Det interessante i en diskursanalyse er ikke forfatteren, ei heller er det viktig hva denne personen tenker og føler, snarere er det interessant å undersøke hvilken plass teksten inntar i en større sammenheng uten å måtte forholde seg til tekstens avsender. I en diskursanalyse forsøker man å forholde seg til det som står i teksten, for så å betrakte og undersøke dette fra ulike vinkler og på ulike måter. Dette synet bygger på en vitenskapsteori som kalles sosialkonstruksjonisme. Dette vil jeg ta for meg i neste del.

1.4 Vitenskapsteoretisk bakgrunn

Vitenskapsteori eller såkalt epistemologi består av ulike måter å kategorisere verden og omgivelsene på. Sosialkonstruksjonisme er en filosofisk retning innen psykologi og samfunnsvitenskap som sier at mennesket konstruerer sin virkelighet gjennom språklig interaksjon med andre mennesker. Utgangspunktet for sosialkonstruksjonismen er at vi mennesker alltid er historisk og kulturelt plasserte. Det vil si at fenomener og handlinger som vi tar for gitt og oppfatter som naturlig er kulturskapt. Individene er aktive konstruktører av sin egen forståelse og verden omkring seg, samtidig som synet på omgivelsene skapes og opprettholdes gjennom sosiale prosesser og i sosial interaksjon. Vi befinner oss i situasjoner som påvirker vår

forståelse av verden. Forståelsen av begreper og fenomener kan derfor oppfattes som tolkningsprosesser som er påvirket av hvilken situasjon man befinner seg innefor (Østerud 2004:138).

Mennesket er altså sterkt påvirket av den kulturelle konteksten det befinner seg innenfor. Det er således en sammenheng mellom språket en person bruker og personens oppfatning av verden. Dette gjelder også for forskeren som alltid vil være situert. Situering kan oppfattes som en begrensning på den måten at man aldri kan nå én vitenskapelig sannhet. Samtidig kan det oppfattes som en fordel at forskeren er nødt til å ha bevissthet om sitt eget ståsted og språkvalg. Innenfor sosialkonstruksjonistisk teori anser man det som nødvendig å betrakte et analyseobjekt fra flere perspektiver og åpne for en pluralistisk vitenskapspraksis. Vi vet at omstendigheter rundt tekster og fenomener i kulturen er i kontinuerlig forandring. I tillegg er det kulturelle mangfoldet stort. Så lenge vitenskapens kontekstavhengighet blir vektlagt og de tvetydighetene som måtte oppstå, begrunnes grundig er dette legitimt (Andersen 1999:14).

En del diskursanalytiske undersøkelser dreier seg blant annet om hvordan vi iakttar og får kunnskap om vår egen sivilisasjon, for deretter å drøfte hvordan lærdommen om samfunnet og våre perspektiver på virkeligheten opprettholdes/utfordres? Slike epistemologiske spørsmål og språkets rolle er sentralt innenfor diskursanalysen. Michael Foucault, diskursteoriens far, bruker deler av sitt forfatterskap på å søke årsaken til at visse utsagn, til visse tider, under visse omstendigheter får status som sanne for så å innta et kritisk blikk på denne virkeligheten (Paulshaugen 2005).

Ved å velge meg et konkret analyseobjekt i denne oppgaven ønsker jeg å belyse diskursanalytiske poenger og gi et tekstempirisk bidrag som kan belyse ulike forståelser av fenomenet kompetanse. Hvordan jeg har valgt å inndelegge oppgaven og hvilken problemstilling som vil besvares er tema i neste del.

1.5 Oppgavens oppbygning og problemstilling

Denne oppgaven, *Fortellinger om kompetanse*, er inndelt i 10 kapitler. Kapittel 2-5 tar for seg det teoretiske og metodiske grunnlaget som er nødvendig for å gjennomføre en diskursanalyse. Kapittel 6-9 inneholder den konkrete analysen, drøfting av analyseresultatene og et sammenfattende svar på analysens problemstilling. Kapittel 10 utgjør oppgavens avslutning.

I første del av oppgaven (kapittel 2-4) er diskursteoriene til Michael Foucault (1996), Laclau og Mouffe (1985) og Iver Neumann (2001) sentrale. Det teoretiske og metodiske poenget for disse teoretikerne er å undersøke diskurser, tekster og begreper fra ulike vinkler. På den måten kan man ved hjelp av analyseverktøyene som jeg presenterer i kapittel 5, problematisere oppfatninger av kulturelle ting og fenomener som blir tatt for gitt i samfunnet. Grensene mellom teori og metode er uklare innenfor diskursanalysen. I følge Jørgensen og Phillips (1999) er teori og metode kjedet sammen som et hele. Derfor omtaler de diskursanalysen som ”pakkelsøning” (ibid:12). Det betyr at disse kapitlene kan sees som en nødvendig teoretisk og metodisk gjennomgang forut for den tekstempiriske analysen.

I analysedelen (kapittel 6-9) tar jeg mål av meg å besvare følgende problemstilling:
Hvordan konstrueres forståelser av ”kompetanse” i *Kompetanseberetningen for Norge 2003*?

I følge Andersen (1999) bruker Foucault i sine diskursanalytiske problemstillinger konsekvent spørsmålsformuleringen ”hvordan?” (ibid:44). Problemstillingen min er formulert på samme måte fordi jeg mener det er en effektiv spørsmålsformulering for å beholde analysen på det epistemologiske nivået jeg ønsker. Ved hjelp av spørreordet ”hvordan” kan man unngå ontologiske og/eller kausale problemstillinger.

Jeg velger å betrakte kompetansebegrepet som et tomt, mektig og ubestemmelig tegn, eller hva Laclau og Mouffe i boken *Hegemony and socialist strategy* (1985) kaller for

”nodal points” (ibid:112). I følge disse to diskursteoretikerne er et nodalpunkt et privilegert tegn som andre tegn ordnes omkring og får sin betydning i forhold til. Å lese kompetanse som et nodalpunkt betyr ikke at jeg leter etter et bestemt innhold eller den ”egentlige” forståelsen av kompetanse. Jeg ønsker snarere å problematisere og analysere hvordan kompetansebegrepet konstrueres i en utdanningspolitisk sammenheng. Når man leser kompetanse som et tomt tegn, åpner man samtidig for forskjellige betydninger om hva kompetanse kan være. Hensikten med problemstillingen er å bidra til at man ser alternativt på sosialt konstruerte fenomener.

I all diskursiv virksomhet er det en rekke ord, begreper, fraser og uttrykksformer som får slippe inn uten at de blir gransket. Frasene og uttrykksformene er kjente og blir derfor oppfattet som pålitelige og harmløse. Kanskje kan man si at de blir tatt for gitt og stilltiende godtatt. I sitatet som er gjengitt i starten av denne innledningen, uttrykker den sene Wittgenstein (1997) en filosofisk fortvilelse over den manglende forståelse for ord og utsagn som ligger rett framfor oss. Stiller man spørsmål ved kompetansebegrepets omfang og funksjon, forstyrrer man begrepets status, og begrepsinnholdet blir ikke lenger tatt selvfølgelig. Denne problematiseringen kan føre til usikkerhet og forvirring, samtidig som den viser hvordan allmenne begreper blir problematiske og lite meningsfulle dersom de ikke blir supplert med noe konkret og spesifikt (Paulshaug 2005).

Oppgavens tittel *Fortellinger om kompetanse* indikerer hvordan det i én og samme *Kompetanseberetning* konstrueres flere forståelser av ett og samme begrep. Jeg bruker diskursanalysen av *Kompetanseberetningen for Norge 2003* for å illustrere ulike oppfatninger av kompetanse. Mot slutten av analysen har jeg tillatt meg en drøfting med utgangspunkt i antagelsen om at en dominerende konstruksjon av kompetanse er påvirket ideologi. Jeg vil diskutere om ideologier muligens kan fungere ensrettende på forståelse av kompetanse som norm og ideal i kulturen.

Utgangspunktet for denne oppgaven var en generell undring over kompetansebegrepets store bruksområde, uklare innhold og funksjon. Den forståelsen

som jeg hadde av begrepet tidligere, har gjennom det analytiske arbeidet både blitt utfordret og nyansert. Jeg har etter beste evne etterstrebet å se tekstobjektet fra flere vinkler framfor å låse meg i ett perspektiv. I arbeidet med oppgaven har jeg opparbeidet en kritisk sans og bevissthet for det som synes gitt, men som ikke kan tas for gitt. Jeg har forstått nødvendigheten av å konkretisere og presisere begreper og uttrykk. Denne språklige observasjonen og bevisstheten kan være av nytte både for pedagoger og andre fagpersoner.

2. Fortellinger i tiden

I denne oppgaven bruker jeg *fortellinger* som et teoretisk uttrykk. Frønes (2001) definerer fortellinger som ”grunnskjema eller grunnkategorier i kulturen” (ibid:117). Slike grunnskjemaer innehar flere funksjoner, blant annet danner de basis for vår måte å tenke og handle på, samtidig som de legitimerer og skaper motivasjon for handling. Fortellingene danner grunnlag for strategi, strukturerer tiden kronologisk og kan oppfattes som sosiale og kulturelle kart som mennesket orienterer seg etter. I kulturanalyser kan fortellinger brukes som strukturelle verktøy som gjør det mulig å beskrive og undersøke bevegelige relasjoner i samfunnet (Frønes 2001:127). Jeg bruker det teoretiske uttrykket ”fortellinger” som en rød tråd for å binde sammen teoretiske aspekter og illustrere teoretiske poenger.

2.1 Idéhistorisk ramme

Flere teorier om diskurs har sitt utgangspunkt i og baserer seg på postmoderne oppfatninger og postmoderne virkelighetsforståelser (Jørgensen og Phillips 1999:14). En drøfting og gjennomgang av betegnelse *det moderne* og *det postmoderne* kan være på sin plass. Jeg har valgt å belyse og drøfte den filosofiske forbindelsen mellom det moderne og det postmoderne fordi framveksten av det postmoderne utgjør det filosofiske bakteppe for diskursanalytisk teori.

Idéhistoriker Tove Pettersen (1990) hevder det er mulig å dele det moderne og det postmoderne inn i samfunnsvitenskapelige -, estetiske - og filosofiske retninger. I tillegg kan betegnelse brukes som navn på samfunnet, historiske epoker og ulike grupper sammenfallende syn på litteratur, kunst og filosofi. Dette omfanget åpner for en bred redegjørelse av det moderne som jeg derfor har valgt å begrense.

Redegjørelsen består av et kort riss av noen historiske epoker, deretter en gjennomgang av sentrale filosofiske perspektiver. De intellektuelle strømmingene som

blir vektlagt, bringer oss videre til redegjørelsen av det postmoderne. Der har jeg tatt utgangspunkt i fremveksten av språkfilosofi og det såkalte moderne subjektets fall.

Mot slutten av kapitlet gjør jeg rede for to trekk ved det postmoderne samfunnet, henholdsvis globalisering og individualisering. Jeg har valgt disse samfunnstrekkene fordi jeg mener det gir en ekstra dimensjon til å forstå diskursanalysen som kommer helt til slutt i oppgaven. I denne redegjørelsen er noen forenklinger gjort. Av den grunn er hovedteoretikerne henholdsvis Lyotard (1987), Østerud (2004) og Baumann (2000) ikke ytt full rettferdighet. Gjennom hele kapitlet brukes fortellinger for å belyse teorien, og i siste del av kapitlet drøfter jeg sammenhengen mellom ideologi og fortellinger.

2.1.1 Det moderne

I følge Østerberg (2001) betegner *det moderne* et vestlig kulturmønster som har eksistert og utviklet seg gjennom de siste to hundre og femti år. Det moderne kulturmønsteret startet på 1600-tallet med fremveksten av den vitenskapelige revolusjon. Galileo Galilei grunnla den moderne matematiske naturvitenskapen, Isaac Newton frembrakte det første moderne fysiske verdensbildet, og filosofen René Descartes innstiftet et nytt syn på individet ved å ta utgangspunkt i den enkeltes tanke og selvbevissthet. Subjektet ble innenfor det moderne en garantist for erkjennelse og fornuft. Galileo, Newton og Descartes var blant flere som bidro til å starte den vitenskapelige revolusjon, en revolusjon som ofte anses som startpunktet for den moderne tenkningen. Det tok imidlertid lang tid før det moderne tankegodset ble en del av den sosiale og kulturelle samfunnsformen. I følge Østerberg var det først på midten av 1700-tallet at det moderne tenkesettet gradvis slo i gjennom i kulturen (2001:16).

Østerberg (2001) hevder at den moderne kulturens grunnkode er mulig å sammenfatte i tre punkter, henholdsvis det frie individ, fremskrittet og fornuften (ibid:11).

Innenfor moderne tenkning skulle hver enkelt person ideelt sett få frihet til å utvikle sin egen individualitet gjennom økt kunnskap, søken etter vitenskapelige sannheter

og bedre materiell velstand. I praksis var denne friheten mest sannsynlig forbeholdt borgerskapet og de øvre klasser. Epoken som kalles opplysningstid, oppsto på 1750-1800 tallet og med den fulgte den industrielle revolusjon. Siktemålet her var økonomisk, materiell, teknisk og politisk utvikling som skulle lede til fremskritt for mennesket. Troen på menneskets rasjonelle kraft, kontroll og frigjøring var sterk i det moderne opplysningsprosjektet. Ideen om at individets fornuft står over kirkens og Skriftens autoritære overleveringer, vokste og sekulariseringsprosessen begynte (Østerberg 2001:17).

Etter første verdenskrig mistet troen på subjektets frigjøring, opplysningens kraft og den vitenskapelige sannhet noe av sin legitimitet. Utvikling ble ikke lenger kalt fremskritt. De moderne opplysningsfilosofiske forestillingene fikk en knekk. Etter krigsødeleggelser bar samfunnet preg av en kollektiv sorg som det fantes et sterkt behov for å bearbeide, og det oppsto et alternativt syn på det moderne. Filosofer og kulturkritikere som tidligere ikke hadde vært interessante, ble nå løftet fram som *modernitetskritikere* (Pettersen 1990).

Modernitetskritikerne var blant annet F. Nietzsche, S. Kierkegaard og psykologen S. Freud. Disse samfunnskritikerne stilte nye krav til leserne gjennom språklig eksperimentering og uvanlig tematikk. Filosofen Nietzsche stilte spørsmål ved fornuftens plass og hevdet samtidig at Gud var død. Kierkegaard var opptatt av menneskets mulighet til å forme sin egen eksistens gjennom eksistensielle valg. Psykologen Freud mente man kunne finne fram til subjektets kjerne ved å analysere menneskets underbevissthet (Berg Eriksen 1992:23-25). I tillegg blir den lineære oppfatningen av tid etter hvert stilt spørsmål ved. Modernitetskritikken blir utover 1950-60 tallet så fundamental at den benevnes som en egen retning kalt *det postmoderne*.

2.1.2 Det postmoderne

Fremveksten av det postmoderne kan i følge Schaanning (2000) spores tilbake til subjektets fall. Det moderne inneholdt en idé om at subjektet gjennom sine erfaringer og intensjoner ga språket betydning. Innenfor det postmoderne blir denne oppfatningen dekonstruert. Den moderne teorien til Descartes kommer til kort når individet ikke lenger oppfattes som et rasjonelt og fornuftig vesen. Hvis det ikke er subjektet som gir mening til språket, hvordan kan jeg da vite hva jeg snakker om? Marx, Foucault, McLuhan og flere postmoderne tenkere mener blant annet at vår tenkning styres av strukturer vi ikke har kontroll over. Strukturer som blant annet kommer til syne gjennom ideologi, disiplin og teknologiske forandringer der for eksempel medier påvirker og bestemmer hvordan og hva den enkelte tenker (ibid:22-23).

Kritikk og analyse i det moderne fundamenteres i subjektet, mens kritikk og analyse i det postmoderne fundamenteres i språket. Dette leder til en ny bevissthet rundt språk og språkfilosofi. Fram til fremveksten av postmoderne tenkning var mye av språkfilosofien basert på den franske strukturalismen representert ved lingvisten og modernisten Ferdinand de Saussure (1857-1916). Saussure hevder i sitt hovedverk *Cours de linguistique générale* (1922) at språket er strukturert i vilkårlige eller såkalte arbitrære mønstre. For å kunne bruke språket må folk, gjennom kulturell konvensjon, bli enige om hva tegnene betyr. Deretter kan språket fastlegges i medierende systemer som kan overføre informasjon, reflektere tanker og holdninger. Saussure sammenlignet språket med et nettverk der alle tegn har sin faste plass og sin faste betydning. Han søkte etter en generell struktur i språket (Jørgensen og Phillips 1999:19-20).

På midten av 1950-tallet stilte poststrukturalister, deriblant den tidlige Foucault, Wittgenstein og Barthes spørsmålsteget ved påstanden om at tegnene har sin faste plass og betydning. Språket kan gjerne sammenlignes med et nettverk, men dette nettverket er ikke fastlagt, mente de. Språktegnene får stadig ny betydning ved å være

forskjellig fra andre tegn. Poststrukturalistene hevet at tegnenes mening endrer seg og virker forskjellig alt etter hvilken sammenheng de brukes i. Således er den poststrukturalistiske språkoppfatningen ahistorisk og omskiftelig (Schaanning 2000:23).

Å kjenne betydningen av et ord eller uttrykk består ikke i å vite hva det viser til i verden, men å kunne bruke ordet på passende måter i ulike kommunikasjonssituasjoner, hevder Wittgenstein i sin teori om språkspill. Han formulerer det slik: "Et ords betydning er dets anvendelse i språket" (1997:#43). Men hvordan kan man egentlig forstå og hva er språkspill? Språkspill er i følge den sene Wittgenstein både en verbal og en ikke-verbal virksomhet. Språket er bestemt av sosiale settinger som farger vår oppfatning av virkeligheten. Innenfor hvert språk finnes det såkalte språkspill som har med sosiale vaner, felles kulturer, en kollektiv godtagelse av visse regler. Det er vanskelig å tenke seg regler som bare én person følger én eneste gang. Da vil det være en tilfeldighet eller et eksperiment snarere enn en språkspillregel (Fredriksson 1994:234).

I følge Schanning (2000) har alt som kalles "regler", en viss familielikhhet med hverandre. Reglene avhenger av sted, tid og hvilket spill deltakerne spiller i de ulike sosiale sammenhengene. Ved hjelp av vane og rutine utvikler vi kommunikative ferdigheter som gjør at vi stort sett følger disse reglene og således klarer å etablere mening. Språkspillreglene er sosiale, viser hvordan vi hører sammen og er et redskap for å fungere på forskjellige områder i kulturen (ibid:25). Et politisk språkspill er for eksempel forskjellig fra den moderne vitenskapens språkspill. Vil man delta i vitenskapsmenneskes spill, må man følge deres etablerte regler. Språkspillreglene er ulike avhengig av hvilken vitenskapsgren man befinner seg innenfor. Kjemikere har andre språkspillregler enn sosiologene som igjen har andre regler enn økonomene. Forskere innefor en bestemt vitenskap er til dels enige om hva slags setninger som skal gjelde som "vitenskapelige", det vil si "sanne" og "relevante". Det kreves en viss kjennskap til framgangsmetoden, terminologien og argumentasjonsmåten for å kunne

delta i språkspillet enten det er politisk eller vitenskapelig språkspill vil snakke om (Schaanning 2000:26).

Alle språkspill operer med sine kriterier og sine regler. Dersom språkspillene eksisterer side ved side, får vi ikke tilgang til én bestemt virkelighet, men snarere en flersidig virkelighet. Den moderne troen på "sannhet" og endelige løsninger blir forstyrret av poststrukturalistenes språkfilosofiske kritikk. Poststrukturalistenes syn på omskiftelighet utfordrer grensene som trekkes opp innen rasjonell kritikk. Fornuftens primat blir opphevet. Hvilket syn vi fester oss ved, avhenger av hvilken historisk og kulturell sammenheng vi befinner oss innenfor, samt vår måte å kategorisere verden på. Den endelige sannhet er fraværende fordi omskiftelighet og dynamikk er sentrale aspekter ved tilværelsen. Vi blir dermed nødt til å utforske kulturelle fenomener og gjenstander i en sammenheng. Gjennom språklig interaksjon produseres flere sannheter og det blir viktig å være kritisk overfor selvfølgelig viten (Pettersen 1990:36).

2.1.3 Forbindelse mellom moderne og postmoderne tenkning?

Idéhistoriker Tove Pettersen (1990:4) tar opp den filosofiske forbindelsen mellom det moderne og det postmoderne. I følge henne handler store deler av postmoderne filosofi om å se det foregående, det vil si det moderne, i ett nytt perspektiv for så kritisk å undersøke og reflektere over postmoderne aspekter i omgivelsene. De intellektuelle postmoderne retningene stiller spørsmål ved etablerte moderne oppfatninger. Likevel blir den modernitetens kritiske tradisjon videreført i en postmoderne filosofi, hevder Pettersen (1990:87). I følge henne ligger det en lang rekke idéhistoriske forutsetninger til grunn for postmoderne refleksjon og filosofi. Blant annet er dette tydelig hos den franske filosofen og marxisten Jean-Francois Lyotard (1924-1998) (Pettersen 1990:94).

Lyotard (1986) beskriver den postmoderne oppgaven som å bearbeide en glemsel, ikke først og fremst på det samfunnsmessige plan, men på et filosofisk nivå slikt at alternative perspektiver på "virkeligheten" kan vokse fram (1986:19). Relasjonen

mellom det moderne og postmoderne kan betraktes som en forlengelse eller en tankeforskyvning, hevder han og sier: "Det postmoderne er utvilsomt en del af det moderne. Alt, hva man har godtaget, om det så er fra i går (...) må settes under mistanke" (Lyotard 1986:19). En måte å gjøre dette på er å sette de moderne fortellingene på prøve.

I boken *The Postmodern Condition* (1987) gjør Lyotard nettopp dette. Han viser hvordan de moderne fortellingene fører til falskt håp om menneskelig utvikling, frigjøring og framskritt. Troen på den lineære utvikling innenfor både vitenskap, politikk og teknikk er både uheldig og feil. De moderne fortellingene har snarere motsatt funksjon, hevder han. De virker både begrensende og disiplinerende på sosial og politisk praksis (Lyotard 1987:7). Til grunn for Lyotards (1987) analyse og drøfting av tesen om de "store fortellingens oppløsning" ligger språkspillteorien til Ludwig Wittgensteins (1997). All utvikling innenfor teknologi og vitenskap er i følge Lyotard (1987) tvers igjennom *agonistisk*. Det betyr at han ser på utviklingen som diskontinuerlig. Lyotard kjemper mot totaliteten i vitenskapen og ser på strid og uenighet som en nøkkel til utvikling. Han mener vitenskap og teknologi er i kontinuerlig endring. Utviklingen skjer gjennom trekk og mottrekk, og det er vanskelig å si hvordan utfallet av denne såkalte utviklingen blir (Lyotard 1987:90).

I det postmoderne samfunnet etableres det stadig nye kulturelle forestillinger. Næringsgrunnlag skifter, yrker får ulik verdi og alternative sosiale mønstre dannes. Overgangen fra visse moderne fortellinger til mer sammensatte fortellinger vitner om sosiale transformasjoner. I perioder der samfunnsforandringer skjer raskt og nye samfunnsformer oppstår settes såkalte *dominerende fortellinger* på prøve. Frønes (2001) hevder at de dominerende fortellingene er relatert til faktiske historiske forhold og kjennetegnes ved å gi relativt detaljerte bilder av forløp innenfor samfunnet (ibid:122). Disse fortellingene kan sammenlignes med det Lyotard (1987) kaller moderne metafortellinger. Slike fortellinger er med på å formidle verdier, meninger og historier som appellerer til befolkningen, kulturen og samtiden. Religiøs,

politisk og kulturell påvirkning kommer ofte til uttrykk gjennom slike fortellinger fordi de sier noe om hvordan man bør leve og te seg (Lyotard 1987:38).

Et konkret eksempel som kan illustrere dette er samfunnsfortellingen om kvinner i arbeidslivet. Tidligere var kvinnens oppgave først og fremst knyttet til hjem og familie. Ordene ”husmødre” og ”yrkeskvinner” inngikk som en del av hverdagsvokabularet. I dag er det mange barn som verken vet hva en husmor eller en yrkeskvinne er. Forsvinningen av disse begrepene illustrerer en sosial forandring der yrkesliv er en like logisk del av tilværelsen for kvinner som for menn (Frønes 2001:123). Likevel er kvinners yrkesposisjon stadig debattert, blant annet er kvotering av kvinner inn i lederposisjoner og ulike styrer et diskusjonstema. Samtidig kan man lese begrepet ”karrierекvinne”, kontra det ikke-eksisterende begrepet ”karrieremann”, som en illustrasjon på at fortellingen om kvinner i arbeidslivet ikke er like utviklet som fortellingen om menn i arbeidslivet. Indikatorer av denne typen kan vise at den kulturelle endringen skjer langsomt. Kanskje kan det også vise at to fortellinger ”sloss” om å være den mest fortalte/gyldige.

Lyotard mener, som vi så ovenfor, at der postmoderne er en forlengelse av det moderne. Likefullt eksisterer det sentrale forskjeller mellom de to tankesettende. Innenfor de moderne opplysningsfilosofiske idealene er framskritt og kontinuitet stikkord, mens innenfor det postmoderne er bevegelighet og dynamikk stikkord.

Så langt har jeg gjort rede for filosofiske trekk og historiske epoker i det moderne og det postmoderne. Deretter har jeg belyst forbindelsen mellom moderne og postmoderne filosofi. I neste del vil jeg vise hvordan den postmoderne filosofien er tilstede og synlig i dagens postmoderne samfunn, også kalt informasjonssamfunnet (Østerud 2004).

2.2 Trekk ved det postmoderne samfunnet

Å redegjøre for og drøfte det postmoderne samfunnet er en omfattende oppgave. Derfor har jeg valgt å begrense gjennomgangen av det postmoderne samfunnet til å

gjelde to trekk, henholdsvis globalisering og individualisering. Disse samfunnsaspektene er slik jeg ser det, sentrale for å analysere kulturelle fenomener og fortellinger i tiden.

2.2.1 Globalisering

I følge Østerud (2004) er globalisering et kjennetegn ved det postmoderne samfunnet. Kort sagt innebærer globalisering blant annet økt økonomisk og kulturell utveksling mellom land i verden. Østerud (2004) forklarer globalisering som en form for komprimering av tid og rom. "Begivenheter fra fjerne arenaer blander seg med hverandre og trenger seg inn i vår egen hverdag" for eksempel gjennom TV innslag (Østerud 2004:42). På den måten opplever vi nærhet, engasjement og fortvilelse til hendelser som er langt utenfor vår rekkevidde. Samtidig fremstiller media virkeligheten på bestemte måter. Dette gir oss som seere kun utvalgte syn på og presentasjoner av omgivelsene. En stadig voksende informasjonsstrøm gjør at vi i økende grad blir presentert for saker som har lokal forankring andre steder enn der vi selv befinner oss. En av årsakene til denne påvirkningen er framveksten av datateknologi.

Teknologiske verktøy i form av Internet og PC er en forutsetning dersom man vil kommunisere på tvers av store avstander, sende nyhetsbilder over hele verden eller for eksempel sitte i Norge og handle fisk med folk i Kina. Teknologien øker muligheten til kommunikasjon, handel, produktivitet, effektivitet og konkurranse på tvers av landegrensene, og er med på å redusere oppfatningen av geografiske avstander og tid.

I utgangspunktet er det teknologiske framskrittet overveldende, men skal vi tro Lyotard (1987) er det visse betenkeligheter. Tilgangen til teknologiske verktøy er skjevt fordelt blant verdens befolkning. Vestlige land med god økonomi og tilgang til teknologisk utstyr får et forsprang i markedsøkonomien. Økt økonomisk integrasjon gjør derfor den vestlige kulturen dominerende. Et eksempel på dette er hvordan

merkevareprodukter som Coca Cola og MC Donalds har inntatt alle verdens hjørner. De land som ikke følger med i den teknologiske utviklingen får vanskeligere tilgang til det globale markedet og mister derved muligheten til å være en aktiv deltaker i det postmoderne forbrukssamfunnet. Deltakelse i den globale handelen blir altså forbeholdt land som i utgangspunktet er privilegerte. Uten å innta en teknologi-deterministisk posisjon, stiller Lyotard kritiske spørsmål til den tekno-vitenskapelige utviklingen og den nykapitalistiske økonomien. Han oppfatter disse aspektene som del av årsaken til den økende forskjell mellom fattig og rik (Lyotard 1987:26-31).

Både kultur og vitenskap blir trukket over i markedet, og gradvis kommersialisert som handelsvare. I følge Lyotard (1987) er den teknologiske utviklingen med på å forandre kunnskap til maskinelt manipulerbare størrelser. Synet på teknologisk vitenskap gir konsekvenser for individet. Både synet på, oppfatninger av og handlingsrommet til individer blir påvirket. Når kunnskap ikke lenger er knyttet til øvelse og læring, blir individet ikke verdsatt som bærer av verdifulle ressurser, men reduseres til en nødvendig innsatsfaktor i arbeidslivet. Individet betraktes som en økonomisk ressurs (Lyotard 1987:4-5).

2.2.2 Individualisering

Østerud (2004) omtalte globalisering som ”komprimering av tiden og rommet” (ibid:42). For den enkelte innholder en ”mindre” verden flere muligheter, tilbud og valg. I en global verden opplever individet en stimulerende og spennende kontekstutvidelse som er mulig å påvirke og forme etter eget for godt befinnende. Postmodernisten Z. Baumann (2000) hevder at subjektet i det postmoderne samfunnet kan iscenesette sitt eget liv og realisere seg selv slik det ønsker. Alle kan være den de ønsker å være fordi fellesskapet ikke setter noen rammer. Identitetsbygging blir en uendelig og ufullbyrdet prosess i en postmoderne tilstand, som også må forbli dynamisk for å være troverdig, hevder Baumann (2000:99).

Samtidig mener Frønes (2001) at valgmulighetene, slik de er sammensatt av flyktige og fragmenterte komponenter, kan virke overdøvende på subjektet. Fortellingene om

selvrealisering, frihet og suksess kan komme i ubalanse med faktiske muligheter. Den individuelle friheten synes uendelig, og ved det stilles individet ovenfor fortellinger som ikke kan realiseres. Det oppstår en kontinuerlig søken og streben etter noe uavklart eller usagt. I en slik sammenheng vil normløshet også kalt anomie, kunne bestå i at individet ikke har et avgrenset endepunkt som forteller når man er tilfreds (Frønes 2001:110). For å opprettholde en stabil personlighet og kunne uttrykke "seg selv" gjelder det dermed å gjøre tydelige livsvalg.

I en livspolitik som dreier seg om kampen for identitet, er selvskaping og selvhevdelse de viktigste innsatsene, og valgfrihet er både hovedvåpenet og samtidig kampens mest ettertraktede trofé. Den endelige seieren ville med ett slag fjerne innsatsen, uskadeliggjøre våpenet og kansellere premieutdelingen. For å unngå dette utfallet må identiteten forbli *fleksibel* og alltid mottagelig for videre eksperimentering og endring; den må helt og fullt være en "midlertidig" identitet. Muligheten til å kvitte seg med en identitet så snart den ikke lenger er tilfredsstillende, eller når den mister sin tiltrekningskraft gjennom konkurranse med andre og mer forførende identiteter står til rådighet, er langt viktigere enn "realismen" ved den identiteten som for øyeblikket søkes, eller som en forbigående har tilegnet seg og har glede av (Baumann 2000:103).

Identitetsvalgene bekreftes og stemples som sosialt anerkjente av fellesskapet. Dermed blir forbruksmønster og hverdagsoppgaver som for eksempel matlaging, påkledning og innredning av eget hjem til sentrale og eksistensielle uttrykksmåter. I følge Baumann (2000) er fellesskapets hovedfunksjon å bekrefte identitetsvalget. Fellesskapet aksepteres av individet så lenge det ikke står i veien for nye muligheter. Baumann mener at tilknytningen som finnes i et fellesskap, kun skal være tilfredsstillende, helst ikke bindende. Det trygghetsskapende kan virke skremmende fordi det finnes en mulighet for at fellesskapet blir ensartet. Dette går på tvers av individets søken etter det unike (ibid:104).

Samtidig som identiteten er grunnleggende for subjektet, er den alltid relativ i forhold til konteksten. Den kan aktiveres i utvalgte sammenhenger og bli tatt avstand fra under andre forhold. Identiteten står i følge Neumann (2001) alltid i relasjon til noe

annet. Det betyr at dersom en gruppe diskuterer hvordan kvinner er, vil de nødvendigvis også diskutere hvordan menn er. Identitet består av et sett tegn som definerer "oss" fra "dem". "Oss" og "dem" er såkalte subjektsposisjoner som individene inntar eller får utdelt i samtalen (ibid:124).

I følge den marxistiske strukturteoretikeren Louis Althusser (1918-1990) blir individer *interpellert* eller satt i bestemte posisjoner gjennom språket. Når et barn roper "mamma" og den voksne reagerer, så er hun blitt interpellert med identiteten som mor. Til denne identiteten forventes en bestemt oppførsel. Althusser (1971) ser på interpellasjonsprosess i et ideologisk perspektiv. Han mener at språket skaper en sosial posisjon som gjør individet til et ideologisk subjekt avhengig av hvilke kulturelle normer som råder. Det amerikanske helsesystemet kan fungere som illustrasjon på dette. Ideologien i det amerikanske samfunnet pålegger den enkelte å ta et personlig ansvar for å sikre sin egen helse. Ønsker man å ha sikker tilgang til lege- og sykehusbehandling må den enkelte amerikaner kjøpe sine egne helseforsikringer. Slik Althusser (1971) ser det, interPELLERES individet inn i en subjektsposisjon som forbruker, og må akseptere at behandling av sykdommer er et økonomisk og personlig problem. Det er opp til den enkelte å ta ansvar for å kjøpe private helsetjenester. Et alternativ til dette er å anse helsetjenester som et offentlig ansvar der kollektive tiltak tilbys når sykehusinnleggelse eller legebehandling er nødvendig.

Althusser's teori har blitt kritisert både for å undervurdere individets mulighet til å gjøre motstand mot ideologier og evne til å være selvvirksom. I følge Jørgensen og Phillips (1999) aksepterer verken M. Foucault eller E. Laclau og C. Mouffe at ideologi styrer fastsettelsen av alle subjektsposisjoner. De mener at individet kan interPELLERES til ulike subjektsposisjoner og at man har en viss mulighet til å fjerne seg fra eller bevege seg ut av disse. Hvilke subjektsposisjoner som oppstår avhenger i følge dem, blant annet av språk, sammenhenger individene befinner seg innenfor og hvilke ideologier som råder. De ulike sammenhengene og ideologiene kan nemlig

lede til forskjellige og eventuelt motstridende subjeksposisjoner for individet (ibid:26).

Redegjørelsen for individualisering og identitetsskaping i det postmoderne samfunnet bringer meg over til oppgavens neste del der temaet er *ideologier*.

2.3 Ideologi i fortellingene

Ideologier er i følge Svennevig (2001) å oppfatte som konstruerte kulturelle produkter. Disse kommer til syne gjennom språklige variasjoner, ulike subjeksposisjoner, forskjellige handlemåter og kulturelle vaner. Kulturelle produkter, deriblant globalisering og individualisering, forbruk og medias påvirkning, blir etter hvert en del av ”en mer eller mindre ubevisst verdensanskuelse, en ideologi” (2001:163). Ideologier inngår som ubevisste deler av vårt tankemønster ved at vi inntar ulike perspektiver på virkeligheten avhengig av sosialiseringsprosess og hvilke normer som er rådende. I denne delen vil jeg først si noe om hvordan man kan forstå ideologier. Derneft vil jeg drøfte hvordan ideologiene kommer til uttrykk og er å finne i fortellinger. I denne gjennomgangen har jeg tatt i bruk den franske litteraturviteren og poststrukturalisten Roland Barthes (1915-1980) teori om *myter*. Myter defineres av Barthes som avpolitiserte ytringer (1999:200). Det vil si ytringer som konserverer og stabiliserer meningsdannelsen i et samfunn på linje med ideologier.

2.3.1 Ideologi som teoretisk konstruksjon

Filosofen Terry Eagleton (1991) hevder at ideologi som teoretisk konstruksjon er vanskelig å definere. Årsaken er at det finnes mange måter å forstå ideologi på. Ideologier kan oppfattes som referanser til holdninger og verdier i sosiale sammenhenger eller man kan oppfatte ideologier som en samling ideer utviklet for en klasse eller avgrenset gruppe. Alternativt kan ideologier oppfattes som representasjon for sosiale interesser som kan være med å legitimere maktforhold (ibid: 1-2).

Gjennom setningen "people are both master and slaves of language" (Barthes, sitert i Billig mfl, 1988:8) indikerer Barthes at ideologier ligger implisitt i språket. Sitatet viser på den ene siden at mennesket er slave av språklige konvensjoner fordi de ytrer seg innenfor konvensjonelle språklige rammer. Dette gjør at man er nødt til å forholde seg til et begrenset språklig utvalg. På den annen side har mennesket kontroll og styring over egne språkhandlinger og ytringer. Dette gir mulighet til å utfordre de språklige rammene og overskride de etablerte konvensjonene (Barthes 1999:166).

Språkbruk og dominerende tankemønstre etableres og utvikles over tid. Til sist oppstår det "usynlige" og "uskyldige" merkelapper på fenomener og fortellinger i kulturen. Merkelapper som blir oppfattet som allmenngyldige og naturlig gitt kalles gjerne for *doxa* (Østerud 2002:278).

2.3.2 Ideologisk analyse

I boka *Mytologier* fra 1975 er Barthes opptatt av å undersøke hvordan ideologi og doxa oppstår og etableres seg i kulturen gjennom det han kaller myter. Myter er i følge Barthes (1999) det den ideologiske orden består av. Det ideologiske fortelles ikke direkte, men fremtrer gjennom myter som forsterker og befester dominerende tilstander i kulturen. Mytene henter sin legitimitet fra sentrale handlinger i fortiden. De er skapt i en bestemt hensikt og er allerede bearbeidet med sikte på kommunikasjon. Mytens hensikt er ikke å skjule et budskap, men den kan være med å fordreie budskap ved å ta utgangspunkt i vage assosiasjoner, leveregler og ritualer. Barthes' myteanalyser kan sees som et oppgjør med doxa.

Barthes (1999) gjennomfører i alt 44 myteanalyser i boken *Mytologier*. Han tar tak i alt fra fribryting, sang, forbruksvarer, ukebladreportasjer og andre ting som blir omtalt og oppfattet som evigvarende og naturlige fenomener i hverdagsspråket. Slike gjenstander, handlinger, normer og symboler kan fremstå som speil for virkeligheten, men dette er kun tilsynelatende for så og si alt er kulturelt skapt, hevder Barthes

(1999). Myter er ladet med sosiale konvensjoner, verdier og historiske oppfatninger om hva som skal framstå som normalt og unormalt. Sånn sett er myteanalysene nyttige for å undersøke universelle sannheter i kulturen. En myteanalyse utfordrer ideologienes status ved å stille spørsmål til det alle vet og alle mener.

Myter skaper sammenhenger og strukturer i tilværelsen. De reduserer og tildekker komplekse sammenhenger og årsaksforhold ved at variasjonene ved fenomenene viskes ut. På den måten kan man ”sikre en verden uten brudd, uten overganger og uten utvikling” (Barthes 1999:75). I slike myter og/eller samfunnsfortellinger blir makten gjennomtrengende fordi vi verken forsøker eller klarer å plassere oss utenfor de vedtatte sannhetene.

I et omskiftelig samfunn kan ideologien som finnes i mytene, fungere samlende og stabiliserende. Lyotard (1987) går så langt som å hevde at disse historiene virker begrensende og disiplinerende på sosial og politisk praksis (ibid:7). Maktforholdene blir opprettholdt gjennom ordvalg og språkbruk, i den sammenheng kan det være interessant å ta i bruk postmoderne tankegods. Postmoderne filosofi setter nemlig dominerende myter og fortellinger på prøve. Minner fra en tidligere orden, det usagte, det som ikke ble noe av og det foranderlige i postmoderne tenkning, er elementer som kan utfordre de rådene mytene, fortellingene og ideologiene.

I følge Frønes (2001) kan variert språk skape flere assosiasjoner og danne komplekse grunnkategorier i hvordan vi tenker, handler og forstår. Dette åpner for muligheten til å bryte ut av samfunnsfortellinger og ideologier som i utgangspunktet blir tatt for gitt. Entydig og homogent språk kan tyde på at det har skjedd en dominerende institusjonalisering av språket. Oppstår det en økende differensiering av fortellingene, kan det sees som en indikasjon på at kulturell mening i økende grad er lokal eller livstilsbunden, differensiert og mangfoldig (ibid:137).

Man får fram mytenes og ideologienes flersidighet ved å undersøke dem fra perspektiver som bryter med fastsatte konvensjoner i kulturen. Alle uttrykksformer

innehar flere betydninger som kan belyses fra flere ulike sider. Å utfordre fastlagte konvensjoner, åpne for flerstemmighet og ha omskiftelighet i fokus er sentralt innenfor både postmoderne filosofi og diskursanalytisk teori. På den måten kan disse to retningene supplere og være virksomme sammen. Flerstemmighet og mangetydighet er sentralt for postmoderne tenkning. Diskursanalysen som er tema i neste del, har sprunget ut av postmoderne tenkning og er et resultat av postmoderne ideer.

3. Diskurser

Mange diskursanalytiske retninger tar utgangspunkt i diskursteorien til M. Foucault (1996). I så måte er denne oppgaven intet unntak. I tillegg trekker jeg veksler på diskursteoretikerne Ernesto Laclau og Chantal Mouffe (1985) og den norske diskursteoretikeren Iver Neumann (2001). Først i denne delen vil jeg gjøre rede for hvordan man kan forstå diskurser. Sett i forhold til hvor omfattende og elastisk diskursbegrepet er, blir denne redegjørelsen noe begrenset. Videre forklarer jeg hva diskurs som representasjonssystem betyr, og hva som kjennetegner en diskursanalyse. Derneft drøfter jeg hvordan noen diskurser har en konserverende funksjon, mens andre diskurser har en produktiv funksjon. Mot slutten diskuterer jeg hvordan diskurs kan relateres til makt før jeg avslutter med et diskursivt eksempel der jeg illustrerer deler av diskursteorien som er gjennomgått.

3.1 Hvordan forstå diskurs?

Innenfor poststrukturalismen er det hensiktsmessig å studere mening der den oppstår. Det vil si igjennom språket når det er i bruk. Diskurser blir altså realisert gjennom tekst og tale (Heradstveit og Bjørge 1992:57). Ved siden av denne oppfatningen finnes det innenfor lingvistikken flere lignende måter å forstå diskurs. Felles for dem alle er diskursens tette tilknytning til språkbruk enten det er muntlig eller skriftlig.

Neumann (2001) er opptatt av å påpeke at diskurser både kan forstås innenfor en lingvistisk ramme samtidig som den kan forstås innenfor en samfunnsvitenskapelig ramme. Utfordringen for den samfunnsvitenskapelige oppfatningen av diskurs er å si noe om samspillet mellom tekster og det nettverket av meningspotensial som finnes i den omkringliggende kulturen (Neumann 2001:22).

Diskusjonen om hvordan man kan forstå diskurs innenfor lingvistisk eller samfunnsvitenskapelig retning, illustrerer i seg selv et diskursanalytisk poeng;

”nemlig at forskjellige begreper kan bety helt forskjellige ting innenfor fagdisipliner, tradisjoner og kontekster” (Neumann 2001:24). Begrepet diskurs kan diskuteres og defineres på mange måter. Her har jeg valgt å forholde meg til Neumanns (2001) definisjon av diskurs:

En diskurs er et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner (Neumann 2001:18).

Neumann hevder at diskurser inngår som en så selvfølgelig del av omverdenen at man ikke merker dem. Takket være diskursenes regularitet er omverden mulig å forstå og ferdes i. Diskurser er med å gi normer og regler for hvordan man samhandler og omgås. Det vil si at vi til daglig følger uskrevne regler for hvordan man betaler i butikken, snakker med hverandre på telefon og opptrer i e-post utveksling. Dersom noen bryter med den forventende diskursen blir det lagt merke til. Fraværet av diskurs ville kunne merkes som en tilstand av kaos. Diskurser finnes overalt i omgivelsene, og mennesket trenger disse for å kunne samhandle på en meningsfull måte (Neumann 2001:18).

Inspirert av Neumann (2001) vil diskurs i denne oppgaven forstås som en måte å ordne, forstå og fortolke virkeligheten på.

3.1.1 Diskurs som representasjonssystem

Våre synspunkter og oppfatninger blir formet av kulturen vi er en del av. Avhengig av verdier, holdninger, sosialt og kulturelt ståsted etablerer vi bilder av omverdenen. Bildene vi danner av omgivelsene utgjør såkalte *diskursive representasjoner*. Diskursive representasjoner har en såkalt virkelighetskonstituerende funksjon. Det betyr at diskursene er med å danne vår bevissthet samtidig som den hjelper oss til å orientere oss i virkeligheten. De diskursive representasjonene gir både sosiale og

praktiske konsekvenser ved at de påvirker og gir oss retningslinjer for hvordan vi skal opptre og handle i verden. Når man først innehar en viss innsikt eller forståelse av kulturen blir de diskursive representasjonene gjerne tatt for gitt fordi de er mer eller mindre ubevisst tillært (Neumann 2001:33).

Det finnes mange diskurser som sirkulerer i samfunnet. Til sammen utgjør diskursene et diskursivt nettverk. Det diskursive nettverket består i følge Foucault (1972) av *diskursive formasjoner*. Den diskursive formasjonen rammer inn forskjellige og kanskje også motstridende diskurser som operer innenfor det samme diskursive området. La meg illustrere med et diskursivt tema som for eksempel ”familien”. Det finnes flere diskurser i samfunnet som tar for seg familiens rolle og familien som institusjon i samfunnet. Én diskurs tar opp den homofile familiens rettigheter, mens en annen diskurs holder fast på den tradisjonelle kjernefamiliens posisjon ved å argumentere ut fra kristne verdier. En diskursiv formasjon samler alle disse diskursene.

Ønsker man å analysere én av diskursene om familien, kan man altså både innta et politisk og/eller et religiøst perspektiv. Diskursanalysen har til hensikt å bryte med kulturens koder for så å belyse ett og samme fenomen fra forskjellige sider. Diskursen om kjernefamilien kan oppfattes på en religiøs måte, men også annerledes som for eksempel en kulturell institusjon. Det dreier seg altså ikke om å

... å erstatte dem [tingene] i et rom som er innenfor språket selv, men å frigjøre dem [tingene] fra representasjonens domene i hvis indre de var fanget, og å få dem til å utfolde seg (Foucault 1996:449).

I en diskursanalyse bryter man med det opprinnelige representasjonssystemet som var konstruert. Ved å se på kulturelle fenomener som finnes utenfor den opprinnelige diskursive formasjonen kan diskursene innenfor formasjonen belyses på en overraskende og alternativ måte. Tema for neste del er hvordan man går fram og gjennomfører en diskursanalyse.

3.1.2 Analyse av diskurser

Ved hjelp av pluralistisk perspektiv og metodisk tvil kan man analysere diskurser enten de dreier seg om kulturelle fenomener, utvalgte handlinger, gjenstander eller uttrykk. Uavhengig av undersøkelsesobjektet handler diskursanalysen om å se etter nye perspektiver i gamle mønstre og finne fram til variasjoner ved de samfunns skapte tingene. I stedet for å tilpasse seg en konform eller ”normal oppfatning” tar diskursanalyse motsetninger på alvor.

En diskursanalyse starter med å vise hvordan tingene framtrer i sin alminnelighet. Så søker diskursanalytikeren å få innblikk i hvordan omgivelsene er organisert ved å vise til hvilke betingelser og på hvilket grunnlag tingene i kulturen fremtrer.

Betingelser og grunnlag for tingene i kulturen kan være alt fra tradisjon og vane, til disiplin og makt (Foucault 1996:447). Diskursanalytikeren kan innta alternative posisjoner som om kulturen ikke lenger tilbyr noen allmennregel eller rettesnor for livsførsel. Hensikten er da å bryte ut av den tradisjonelle teoridannelsens baner og utfordre våre hverdagsrepresentasjoner og generelle oppfatninger.

Vi kan ikke unngå begrensninger ved definisjoner og diskurser, men vi kan utvide våre handlingsmuligheter ved å belyse disse definisjonene og diskursene fra ulike vinkler. Aspekter som tidligere ikke var framme i diskursen kan oppdages, avdekkes og/eller klargjøres gjennom analyse. Ved å gjøre rede for diskursens sosiale, kulturelle og historiske kontekst blir tolkningsmangfoldet håndterlig. En diskursanalyse har ofte til hensikt å kritisk vise hvordan ting kunne være annerledes (Neumann, 2001:115).

For at diskursanalysen skal bli en overkommelig oppgave, anbefaler Laclau og Mouffe (1985) at man tar utgangspunkt i en såkalte ensrettet diskurs. Det er diskursanalytikerens oppgave å avgrense den diskursive formasjonen. I den ensrettede diskursen ignoreres de alternative betydningene som finnes i den diskursive formasjonen, og man sitter igjen med en dominerende diskursiv

oppfatning (ibid:111). Hvordan diskursanalysen oppfatter en dominerende diskursiv tilstand som konserverende er tema for neste del.

3.2 Hegemoni som diskursiv orden?

I boken *Tingenes orden* (1996) hevder Foucault at alle ting, handlinger og fenomener i kulturen utgjør en diskursiv orden. Den diskursive orden er med på å styre hvordan vi oppfatter omgivelsene og skaper grenser for hva som gir mening i visse sammenhenger. I følge Foucault er den diskursive ordenen forholdsvis regelbunden (Foucault 1996:13).

For orden er både det som gir seg i tingene som deres indre lov, det hemmelige nettet som bestemmer den måten de på et vis betrakter hverandre på, og det som ikke eksisterer som annet enn systematikken i et blikk, i en form for oppmerksomhet, i et språk; det er kun i dette (...) felt at orden manifesterer seg i dybden som noe som allerede er der, og i stillheten avventer øyeblikket for sin utsigelse.

En kulturs grunnleggende koder (...) fastlegger fra begynnelsen av de empiriske ordene hvert enkelt individ vil måtte forholde seg til, og som det vil gjenfinne seg selv i (Foucault 1996:13).

Både persepsjon, holdninger og vaner får den diskursive orden til å framstå som konserverende. I tillegg blir diskursens ”indre lov” opprettholdt av andre diskurser som sirkulerer i samfunnet. La meg illustrere med en diskursiv formasjon som handler om innvandring. Innenfor en diskursiv formasjon finnes det flere diskurser som alle har ulikt syn på innvandring. Likevel finnes det en tendens for eksempel i media der det etablerer seg en diskursiv orden som holder fast på og presiserer forskjellen mellom det norske og det utenlandske. Skillet mellom ”norske verdier” kontra ”innvandreres verdier” repeteres og blir etter hvert så etablert at den oppfatningen aksepteres som gitt.

I det en diskursiv orden stabiliserer seg i det offentlige rom, går det an å si at det har oppstått en tilstand av *hegemoni*. Den første som trakk fram hegemoniet som analytisk begrep var den marxistiske teoretikeren Antonio Gramsci (1891- 1937). Gramsci definerer hegemoni som politisk, moralsk og kulturelt lederskap (Gramsci i Mouffe 1979:46). Dette lederskapet baserer seg på frivillig så vel som tvungen tilslutning. Diskursteoretikerne Laclau og Mouffe radikaliserer denne teorien og ser på hegemoni som et lederskap som overskrider politiske allianser. Det vil si at lederskapet går på tvers av sosiale klasser og skaper en

højere syntese, så alle elementer smelter sammen i en kollektiv vilje, som bliver den nye leder af den politiske kamp, så lenge dette hegemoni varer. Det er gjennom ideologien, at denne kollektive vilje dannes, eftersom selve hegemoniets eksistens er basert på dannelsen af en ideologisk enhed, der kan fungere som bindemiddel. Dette er nøglen til den ubrydelige enhed af det gramscianske hegemonis to aspekter, eftersom dannelsen af den kollektive vilje og udøvelsen af politisk lederskab afhænger af eksistensen af intellektuelt og moralsk lederskab (Mouffe 1979:51).

Når én stemme eller én diskurs blir overordnet og ledende på tvers av flere ideologiske og politiske diskurser, etablerer det seg hegemonisk ideologi. Det eksisterer da altså en dominerende ideologi i samfunnet som påvirker hvordan betydning dannes generelt i samfunnet. Målet med den hegemoniske tilstanden er å etablere entydighet i den diskursive orden. Gjennom diskursanalyse kan man undersøke hvordan vi skaper den sosiale virkelighet og hvordan den etter hvert blir selvfølgelig for omverdenen (Jørgensen og Phillips 1999:44).

Entydighet i den diskursive orden gjør at samfunnet framstår som en objektiv totalitet som er mulig å omtale som en helhet. For at helheten eller den hegemoniske tilstanden skal sikre sin eksistens er diskursene avhengig av andre diskursers anerkjennelse og tilslutning. Det betyr at dersom den hegemoniske tilstanden skal opprettholdes, må den bekreftes gjennom utsagn, praksiser og kulturelle maktmidler. I en diskursanalyse kan man finne ut hvordan den diskursive ordenen etableres ved å

undersøke hvordan betydning dannes, vedlikeholdes og eventuelt forandres over tid. Diskursive stridigheter og politiske kamper blir som regel undertrykt, fjernet eller objektivert innenfor en hegemonisk tilstand. Dersom dette ikke skjer, vil den hegemoniske tilstanden ikke lenger framstå som en stabil orden.

I det én diskurs underlegges et forankringspunkt, fikseres den som hegemonisk. Politikk er kampen om å få til en diskursiv stabilisering, der likt og ulikt forankres i en tilsynelatende stabil orden. Hegemoniet må i midlertidig hele tiden opprettholdes for ikke å gå i oppløsning. Den bevegelsen i det sosiale som gjør hegemoniet mulig og vel også nødvendig, medfører samtidig at hegemoniet ikke kan være stabilt over tid. Det politiske tar med andre ord aldri slutt. (Neumann 2001:65).

Diskursiv praksis er i kontinuerlig utvikling fordi handlingsbetingelsene og konteksten der mening oppstår, er i kontinuerlig forandring. Dette gjør at utopier og idealer blir til flytende og foranderlige aspekter ved meningsdannelsen som vi hele tiden må strekke oss etter. Den stadige representasjonen er nødvendig for å opprettholde en diskursiv orden og stabilisere det rådende hegemoniet. Man kan velge om man vil være med å opprettholde den diskursive orden eller være med å utfordre den diskursive orden. Uvant oppførsel, alternative handlinger og synspunkter kan være med å utfordre den diskursive orden og det etablerte hegemoniet. Eventuelt kan man forholde seg taus, kritisk eller kanaliserer energi i retning av andre diskurser. På den måten kan man også avkrefte og/eller uttrykker indirekte motstand mot den rådende orden. Ved å bekrefte alternative diskurser og etablere nye oppfatninger innenfor den diskursive formasjonen kan man bidra til at andre hegemoniske representasjoner oppstår (Neumann 2001:169).

I denne delen har jeg lagt vekt på det stabile i diskurser. I tillegg har jeg belyst hvordan Laclau og Mouffe ser på den hegemoniske tilstand som en slags diskursiv orden. En orden som er med på å konservere betydninger og diskurser i samfunnet. I neste del vil jeg se nærmere på det dynamiske og omskiftelige ved diskursiv praksis.

3.3 Politikk som diskursiv praksis

I dagligtalen blir politikk og politisk styring beskrevet og forklart som fordeling av verdier og goder. Fordelingen av goder skjer via stat og myndigheter på vegne av en befolkning i et eller flere samfunn. I denne oppgaven blir *politikk* forstått som effekten eller konsekvensene av denne fordelingen. Den kommende redegjørelsen for politikk som diskursiv praksis tar utgangspunkt i diskursteorien til Iver Neumann (2001). Neumann definerer politikk som

... kampen om å fikse diskursen slik at effekten av den blir sånn eller slik. Det kan altså ikke være selve kampen om distinksjonene som er avgjørende, men *effektene* av denne kampen. (...) Det politiske er kampen om forskjeller som utgjør en forskjell (Neumann 2001:173).

Politikk henviser til at vi konstituerer det sosiale på bestemte måter som utelukker andre. Politikk er en samfunnspraksis som består av skapende og dynamiske diskurser. Dette er i motsetning til såkalte politisk lukkede diskurser som utgjør ingen eller liten forandring i meningsdannelsen. Ideologier og myter er eksempel på en politisk lukket diskurs som er med på å konservere meningsdannelsen (se pkt 2.3). Politiske diskurser påvirker etablerte ideologier og stiller spørsmål ved hvilke verdier som er viktige. Neumann (2001) anser det diskursive arbeidet som aktivt konstruerende og ser på alle diskurser som politiske, i den forstand at de har mulighet til å påvirke og endre diskursive formasjoner.

De politiske diskursene som utgjør en forskjell i kultur og samfunn, er av sentral betydning. Det er effekten av de politiske prosessene som avgjør hvordan vi tenker, handler og dermed skaper et samfunn. Betydningsfulle diskurser påvirker våre handlinger og oppfatninger i stor grad, mens mindre betydningsfulle diskurser påvirker i mindre grad. Effekten av de diskursive kampene sier noe om hvor mye politisk makt som finnes i det diskursive felt. Diskurser kan altså være med på å forskyve og utfordre maktforholdene (Neumann 2001:172).

Stadig pågår det diskursive kamper om å konstituere det sosiale på bestemte måter. Dette fører til diskursive konflikter. I følge Jørgensen og Phillips (1999) omtaler Laclau og Mouffe slike konflikter som *antagonismer*. En antagonisme oppstår hvis to eller flere diskurser kjemper en åpen kamp innenfor den samme diskursive orden. Når den ene parten i en diskursiv kamp gjør et trekk, svarer den andre med et mottrekk. Aktører som deltar i diskursene forsøker å styre og påvirke diskursene slik at deres synspunkt "vinner" over den andre diskursen. Resultatet er at det politiske spillet utvikler seg diskontinuerlig. Politisk kamp og antagonisme kan i prinsippet fortsette i det uendelige, men kampene blir begrenset på grunn av ideologi, hegemoni og diskursive ordninger som virker stabiliserende. Årsaken til stabiliseringen er at representanter for de ulike diskursene er nødt til å forholde seg til de ideologiske strukturene som danner rammer for vår tenkning (ibid:47).

Målet i en politisk kamp eller en antagonisme er å delta i en betydningsproduksjon som kan dominere og sette dagsorden. Den sosiale organiseringen i samfunnet er et resultat av vedvarende politiske prosesser med utspring i diskursive kamper. Diskursive kamper og antagonismer løses opp gjennom *hegemoniske intervensjoner*. En hegemonisk intervensjon gjenoppretter den diskursive orden og entydighet ved å undertrykke de alternative mulighetene som finnes i den diskursive formasjon. Det etableres altså en diskursiv orden som fastlåses på tvers av de diskursive kampene og som skaper entydighet (Jørgensen og Phillips 1999:61).

Hvis en politisk diskurs skal vinne tilslutning, må det konstrueres en diskursiv dominans som utvikler seg kontinuerlig og uensartet. En uensartet diskurs innebærer at den ved hjelp av en *kraft* formulerer dagsorden for flere felter i den sosiale virkelighet (Torfing 1999:101). Politisk kraft er gjerne med på å undertrykke tilstedeværelsen av faktiske muligheter, i motsetning til makt som gjerne henviser til den prinsipielle utelukkelsen av andre muligheter. Det er altså gjennom en dominerende diskursiv kraft at hegemoniet eksisterer, mens politisk kraft kan være med å påvirke og utfordre den sosiale ordningen (Jørgensen og Phillips 1999:60).

Politisk makt er blant annet språklig og mentalitetsmessig fundert. Endringer i begrepssystemet og virkelighetsbildene er med på å endre hva som er virkelig for oss. Dette er én av grunnene til at flere diskursanalytiske retninger deriblant Foucault (1996) og Fairclough (1995) er opptatt av språkets politisk betydning. Radikal maktkritikk eller politisk omveltning blir således ensbetydende med å utvikle et nytt språk for å beskrive og handle i verden. Om den politiske diskursive praksisen får gjennomslag er avhengig dens kraft. Denne diskusjonen leder oss over til makt som er tema i neste del.

3.4 Makt i den diskursive praksis

Jeg vil her først gjøre rede for to syn på makt. Den ene oppfatningen av makt er hentet fra den tekstorienterte diskursteoretikeren Norman Fairclough. Bak den andre oppfatningen av makt står Foucault. Etter denne gjennomgangen vil jeg drøfte hvordan man kan undersøke maktaspektet i diskurser.

3.4.1 Oppfatninger om makt

Den tekstorienterte diskursteoretikeren Norman Fairclough (1995) er blant dem som interesserer seg for administrative, institusjonelle og formelle tekster. Fairclough oppfatter tekster som talerør for makthavernes ideologier og mener for eksempel at det er mulig å lete etter én bestemt skult påvirkning i en tekst. Ved hjelp av lingvistiske metode har Fairclough som mål å synliggjøre noe skjult for så å finne fram til den "egentlig makten" i teksten. Han er av den oppfatning at makten kan lokaliseres og/eller personifiseres. Det at makthaverne har privilegert adgang til å skrive, lese og tolke tekster, gir dem også mulighet til å påvirke og kontrollere mottakernes tolkninger. Gjennom sin tekstkritiske diskursteori har han som mål å gjennomskue og avsløre makthavernes implisitte budskap (Fairclough 1995:38).

Foucault (1995) derimot kritiserer og problematiserer denne oppfatningen av makt. Han mener det er lett å havne i en ensidig retorikk der man er ute etter å avsløre

bestemte personer, organisasjoner eller systemer. I motsetning til Fairclough mener Foucault at makten verken kan lokaliseres eller personifiseres. Personene som deltar og sirkulerer i det diskursive felt er ikke interessante. Snarere må makten "(...) tolkes som et nett av stadig spente, stadige virksomme relasjoner, enn som et privilegium man kunne være innehaver av" (Foucault, 1995:29). Begrunnelsen for dette synet er at personer som er involvert i maktutøvelsen ikke har mulighet til å skaffe seg oversikt over alle handlingsbetingelser eller fristille seg fra den diskursive normen eller den sosiale ordningen i omgivelsene. Foucault (1995) mener altså at det er den strukturelle makten som skal utgjøre diskursanalysens undersøkelsesobjekt.

Jørgensen og Phillips (1999) forklarer Foucaults desentraliserte syn på makt slik:

Magt forstås ikke som noget, nogen er i besiddelse af, og som de kan udøve over andre, men som det, der overhodet producerer det sociale. Det kan virke mærkeligt at bruge ordet "magt" til at betegne den kraft og de processer, som skaber vores sociale omverden og gør den meningsfuld for os, men pointen er, at begrepet magt understreger kontingensen i vores sociale omverden. Det er magt, der skaber den viden, vi har, vores identiteter og de relationer, vi har til hinanden som grupper eller individer. Og viden, identiteter og sociale relationer er alle kontingente: Alle disse er på et givet tidspunkt på én bestemt måde, men de kunne have været – og kan blive annerledes. Derfor er magten produktiv, idet den producerer det sociale på bestemte måder (Jørgensen og Phillips 1999:49).

Makt er med på å definere, produsere og begrense den sosial ordenen. I et samfunn med omskiftelig struktur og en sosial orden som er under konstant utvikling, fungerer makten som en stabiliserende faktor. Foucault oppfatter makt som en ordinær og nødvendig del av samfunnet. Dens uttrykksform kommer til syne gjennom praksis, teknikk og prosedyre slik at den materielle virkelighet blir framstilt ulikt avhengig av hvilken diskurs man befinner seg innenfor. Hvilke sosiale konsekvenser oppfatningene får og hvilke som blir dominerende, har sammenheng med makt.

3.4.2 Maktens tilstedeværelse

Foucault (1995) hevder at alle diskurser, normer, verdier og handlinger i samfunnet er gjennomsyret av makt som et produktivt nettverk. Selv om makten kan virke relativt ubetydelig er den tilstede i form av disiplin, kontroll og/eller kategorisering. Vi er avhengig av å leve i en sosial orden. Derfor blir noen diskurser mer dominerende enn andre. Det betyr ikke at denne ordenen trenger å være fastlåst gjennom makt. Makten produserer en beboelig omverden for oss samtidig som den er med på å avskjære alternative muligheter. Å utelukke visse sosiale ordninger er også en del av maktens orden (Jørgensen og Phillips 1999:49).

For eksempel setter visse religiøse retninger begrensninger for hvilke samlivsformer som er akseptert. Ekteskapet mellom mann og kvinne er den dominerende samlivsformen og bør fremdeles være det, hevder visse troende. Denne innflytelsen begrenser aksepten for alternative ordninger som for eksempel heterofilt samboerskap og/eller homofilt partnerskap.

Har man til hensikt å utfordre makten som stabiliserende faktor, forutsetter det at man igangsetter en diskursiv kamp og konfrontasjon. For å utfordre den rådende orden må man stille spørsmål ved det som blir tatt for gitt og løfte fram alternative diskurser som sirkulerer i det diskursive felt. Makt som har etablert seg som norm, virker uforanderlig i den forstand at man ikke lenger stiller spørsmål til den rådende orden. Ekteskapet som samlivsform blir tatt for gitt og oppfattet som selvsagt. Det selvsagte er akseptert og merket med "usynlige" eller "uskyldige" lapper som gjør at vi ikke problematiserer dette. Diskursen, fenomenet eller hendelsen er blitt det vil kaller naturalisert (Jørgensen og Phillips 1999:43).

Vil man analysere makt, er det nødvendig å se på maktutøvelsens uttrykkform, hevder Foucault (1999). En måte å undersøke makt på er å lete etter det naturaliserte budskapet, eventuelt finne fram til det som er utelatt i diskursen. Foucault omtaler naturaliserte, tause eller objektive budskap som utelukkelsesprosedyrer (1999:9). En

opplagt utelukkelsesprosedyre er tabubelagte emner som man tar for gitt eller ikke snakker om. Normer som definerer hva som er avvik og hva som er normalt, er ofte bestemt gjennom kunnskapsregimer. På den måten kan man si at kunnskapen er i maktens tjeneste.

Ideelt sett skulle kunnskapen virke frigjørende, øke samfunnsborgernes kunnskap og handlingskompetanse, men det er ikke tilfellet i følge Foucault (1980 og 1995).

Bevegelsen mellom makt og kunnskap er dialektisk. Makten produserer kunnskaps diskurser samtidig som kunnskapen produserer makt ved å sette merkelapper på hva som er rett og galt. Kunnskapens rett til å trekke slike skiller og mulighet til å definere hva som er normal eller unormal oppførsel, fungerer disiplinerende på omgivelsene. Foucault kaller dette for normaliseringens disiplin. "Disiplinens suksess skyldes utvilsomt at dens virkemidler er så enkle. Det hierarkiske blikk, den normaliserende sanksjon og dens kombinasjon til en særskilt metode, nemlig eksaminasjon" (1995:155). Kunnskapen er på et vis objektgjørende fordi den former våre forestillinger og ferdigheter.

Vitenskapsteoretikeren, semiotikeren og feministen Donna Haraway (1987) diskuterer forholdet mellom kunnskap og makt, og trekker fram synsmetaforen i sitt forfatterskap. Syn er i følge Haraway, alltid et spørsmål om "makten til å se" (1987:54). Vi er på vei fra et ensrettet organisk industrisamfunn til et flytende informasjonssystem med diskursiv mangfoldighet. Vi lever i en overgangstid der politiske og vitenskapelige synspunkter åpner for "... kontrovers, dekonstruksjon, lidenskaplige konstruksjon, vevde forbindelser og håp om forandring..." (Haraway 1987:54). Holisme og harmoni er ikke lenger et mål i dagens samfunn. Derfor må vi være villig til å undersøke fenomener fra ulike vinkler. Den dominerende synsvinkelen har lett for å påvirke vår meningsdannelsen. Vil man handle rasjonelt er det derfor nødvendig å innta en kritisk posisjon.

Både Haraway (1987) og Foucault (1980 og 1995) viser på hvert sitt vis at det er evnen til å gjøre en bestemt tolkning av verden som gir subjektet innflytelse og makt.

Riktignok er den ”normale” prosedyren avhengig av situasjon og kontekst, men konteksten er bevegelig. Dette gjør det mulig å bryte med dominansen som finnes i den diskursive ordenen. Noen diskurser vokser og blir stadig mer dominerende, mens andre diskurser forsvinner gradvis. I neste del vil jeg illustrere hvordan ulike perspektiv gir ulike oppfatninger og fortolkninger av virkeligheten.

3.5 Et diskursivt eksempel fra New Orleans

Mandag 29. august 2005 ble byen New Orleans rammet av en orkan. Meteorologer hadde i lengre tid observert stormer og orkantilløp i atmosfæren. Derfor hadde staten Louisiana to dager tidligere blitt erklært som katastrofeområdet. Dagen etter orkanherjingene brast dikene som skjermet kystbyen, og med ett lå byen under vann. De menneskelige skadene og de materielle ødeleggelsene var omfattende.

Et naturfenomen av denne typen er et materielt faktum som blir beskrevet og forklart ved hjelp av ulike diskurser; hva skjer og hvordan skjedde dette? Hendelsene og diskursene er innvevd i hverandre. Diskursene sirkulerer overalt i hverdagssamtaler på trikken, blant politikere og i nødhjelpsorganisasjoner. Samtidig som vannet flommer innover byen, formidles diskurser via tv-skjermer og gjennom avisartikler.

I denne illustrasjonen vil jeg trekke frem fire diskurser: En miljøverndiskurs, en klassediskurs, en anti-Bush diskurs og en religiøs diskurs. De oppstår alle innenfor samme diskursive formasjon. Man kan tenke seg at én av diskursene fungerer ensrettet og inntar den diskursive orden for så å skyve de alternative representasjonene til side. Hvilken diskurs som blir dominerende avhenger av ståsted man innehar, og hvilket perspektiv man vektlegger mest. Samtidig klarer deltakerne i kulturen fint å forholde seg til flere diskurser på samme tid.

Noen av diskursene forklarer orkanen innenfor en *miljøverndiskurs*: I den siste tiden har jordkloden blitt rammet av flere orkaner. Orkanene er intense og har sterkere styrke enn tidligere. Derfor forårsaker de også mer skade. Mest sannsynlig er orkanen Katrina et resultat av global oppvarming, og man kan anse drivhuseffekten som

sannsynlig årsak. Klimaendringer utløser dramatiske naturkatastrofer som vilkårlig rammer hele kloden. Det er tenkelig at vi vil komme til å oppleve flere naturkatastrofer i framtiden. At orkanen rammet New Orleans denne gangen var tilfeldig. Neste gang kan katastrofen ramme et sted nær deg.

Andre snakker om orkanen innenfor det som kan kalles en *klassediskurs*: De svarte og fattige ble rammet hardest av orkanen. Meldingen om at Louisiana var erklært katastrofeområdet kom så sent at de svake gruppene i samfunnet ikke rakk å komme seg ut av New Orleans. Det første problemet som oppsto, var knyttet til myndighetenes beredskapsarbeid. Informasjonen og advarslene som ble sendt ut, skulle omfatte hele byens befolkning, men de aller fattigste hadde ikke tilgang eller kun dårlig tilgang til de informasjonskanalene som ble benyttet, blant annet Internet, tv og sms.

Det andre problemet oppsto da innbyggerne ble oppfordret til å reise fra byen. Å forlate byen, forutsatte at man hadde privat bil og råd til bensin. De fattige hadde ikke tilgang til dette og oppsøkte byens bussterminaler, men av en eller annen grunn ble byens busser ikke tatt i bruk. Konsekvensen var at de rike som hadde ressurser, dro fra byen, mens de fattige ble værende.

Det tredje problemet oppsto i forhold til tilfluktsrom. Myndighetene hadde gjort i stand tilfluktsrom, men det kom langt flere mennesker enn beregnet.

Tilfluktsrommene ble overfylt, og det oppsto svært dårlige forhold. Sanitærtilbudet var dårlig, og tilbudet på mat, drikke og medisiner svært begrenset. I tillegg manglet blant annet tepper og madrasser. Følgen var at mange satt i sine egne hjem da dikene brast og vannet steg. Flere av byens fattige innbyggere la på svøm for å redde seg unna, mens andre klatret opp på hustakene for å vente på redningsmannskap i helikopter. I desperate forsøk på å redde seg ut av oversvømte hus og leiligheter, mistet mange livet.

De svarte og fattige som hadde minst fra før, ble hardest rammet grunnet dårlig informasjonsarbeid, beredskapsplaner og forberedelser fra myndighetenes side.

Klassediskursen inneholder påstander om at dersom det hadde vært hvite og rike involvert, ville forholdene vært lagt til rette på en mer respektfull og human måte, men de velstående var allerede kjørt ut av byen. Dessuten var de rikes hus og eiendeler plassert på byens høyder og dermed lite utsatt for ødeleggelser dersom dikene skulle briste. Det nedre lag av befolkningen led mest både menneskelig og materielt.

Videre kan naturfenomenet omtales innenfor en *anti-Bush diskurs*: De føderale myndighetene representert ved president George Bush tilbød ingen ressurser eller annen hjelp når de metrologiske varslene om orkanen kom. Etter at president Bush kom til makten i januar 2001 har innenrikspolitiske saker fått mindre oppmerksomhet, mindre ressurser og mindre prioritet. President Bush har primært lagt vekt på skattelettelser og krigføring i Irak. Derfor er New Orleans budsjetter for flomsikring kuttet. I tillegg var det liten militærhjelp å få fordi den amerikanske nasjonalgarden befant seg i Irak da varslene om orkanen kom. Soldatene som befant seg utenlands, kunne ha bistått det lokale redningsmannskapet, med nødhjelpsutstyr og andre hjelpemidler når katastrofen rammet innenlands. De lokale myndighetene har enda mindre penger nå enn tidligere. I tillegg ble de nødt til å improvisere redningsarbeid uten hjelp fra presidenten. Anti-Bush diskursen konkluderer med at nasjonen trenger en ny leder.

Den fjerde måten å forklare og beskrive naturfenomenet på er innenfor en *religiøs diskurs*: Orkanen Katrina er et uttrykk for Guds vrede. Orkanen kan forstås som et varsel om verdens undergang. Mest sannsynlig står vi foran dommedag.

Eksempelet fra New Orleans viser hvordan et diskursivt mønster med fire diskurser kan se ut, og viser at den sosiale virkelighet ikke lar seg avbilde entydig. Det diskursive mønsteret konstrueres av media, gjennom ekspert uttalelser og hverdagsutsagn. Diskurser kan undersøkes både fra politisk, teoretisk, religiøs og/eller vitenskapelig synsvinkel. Likevel er det ofte slik at én diskurs framstår eller virker å være mer ensrettet enn de andre diskursene. Hvilken diskurs leseren eller tilhøreren aksepterer og opplever som mest troverdig, avhenger av kulturelt ståsted.

Radikale og venstreorienterte politikere vil muligens hevde at anti-Bush diskursen er forklaringen på situasjonen og velger den som den dominerende diskursen, mens høyre politikere og Bush tilhengere vil kunne argumentere mot dette. I et religiøst minisamfunn kan den religiøse diskursen fungere ensrettet. Det kan da virke opplagt at orkanene er et uttrykk for Guds vrede. Er man så sterkt troende ekskluderer man alternative diskurser og alternative forklaringer.

Det oppstår ulik meningsdannelse om ett og samme fenomen etter hvor mye politisk kraft de fire diskursene har. I følge Jørgensen og Phillips (1999) er det mulig å utvide forståelsen for et fenomen ved å framheve eller synliggjøre de diskursive stridighetene og de alternative grunnbetingelsene som finnes i den diskursive formasjonen. Diskurser er på den ene siden både konkret, individuell og kontekstuell. Samtidig som den på den andre siden er institusjonalisert, sosialt forankret og regelmessig (ibid:28). Gjennom analyse har man mulighet til å analysere hvordan den diskursive ordenen etablerer seg. Man kan få snudd opp ned på historiske regler og sosiale konvensjoner som setter grenser for hva som kan sies og hva som oppfattes som meningsfullt. Diskursanalyse er et interessant verktøy for å undersøke hvordan betydning skapes og mening oppstår i kulturen.

I dette kapitlet har jeg gjort rede for teorier om diskurs og diskursanalyse på et relativt abstrakt nivå. I neste del vil jeg gå mer spesifikt inn på hva en diskurs inneholder og består av.

4. Diskursens byggesteiner

I denne delen vil jeg belyse diskursens byggesteiner. Med det mener jeg å gjøre rede for hvilke elementer en diskurs består av. Da jeg i dette kapitlet velger å ta utgangspunkt i språket, blir den samfunnsvitenskapelige forståelsen av diskurs satt noe til side. Hovedpoenget med diskursanalyse i følge Neumann (2001) er å analysere mening som en del av det sosiale, og fordi språkets primære oppgave er å danne mening (ibid:38), kan den lingvistiske hovedvekten legitimeres.

Innenfor språkteoretiske rammer kan man definere diskurs på som ”tekst i kontekst” (jfr Halliday 1985 og til dels Faircough 1995 og Sveen 2000). Denne forståelsen viser at definisjoner kan skifte ”med tid og rom” (Neumann 2001:18). Definisjonen gjør det nødvendig å avklare både fenomenet tekst og kontekst. Deretter vil jeg drøfte hvordan man kan se tekst og kontekst i forhold til hverandre. Videre vil jeg ta for meg en mulig måte å analysere tekstobjekter eller tekstmateriale før jeg gjør rede for intertekstualitet, sjanger og metaforer. Å kjenne til diskursens bestanddeler er nyttig før man tar fatt på den konkrete diskursanalysen. I følge lingvisten Sveen (200) er ikke diskurser bare tale eller tekst, men også sammenhengen og aktiviteten der setningene og metaforene inngår i (ibid:345).

4.1 Tekst og kontekst

Alle ytringer som er bærere av mening og som kan tolkes, kan i følge Askeland (1996:24) defineres som tekst. At en ytring er meningsbærende betyr at den fremstår som meningsfull når den inngår i ulike kommunikasjonssituasjoner. En ytring eller et utsagn er å anse som den minste analyseenheten i en diskurs og oppfattes som en tur i en kommunikasjonsserie. Flere ytringer satt i en sammenheng kan utgjøre en tekst (Neumann 2001:177). En vid oppfatning av tekst utgjør mer enn skrift og tale. Både verbale og ikke-verbale elementer kan leses som tekst, deriblant frimerker, ikoner, datamaskiner og aktiviteter. Dette er tegn som blir meningsfulle og som kan

analyseres diskursivt når man ser dem virksomme i en sosial sammenheng eller knytter dem sammen med verbale elementer (Svennevig mfl. 2002:11).

Det forutsettes da at leseren oppfatter teksten som et kulturelt produkt og ser teksten innenfor de sosiale rammene som det gir. Det som gjør tekst til noe mer enn skrift på et stykke papir eller løsrevet ord, er at de finnes i en sammenheng. Tekst og tale kan ikke betraktes som noe naturgitt. Å forstå betydningen av et begrep og skape mening innebærer en tolkningsprosess som gir rom for tvetydigheter (Østerud 2004:138). Vil man forstå teksten og si noe spesifikt om innholdet, er det nødvendig å ta tak i alt abstrakt og konkret som omslutter teksten. Dette kalles *kontekst*.

Context is a dynamic, not a static concept: It is to be understood as the continually changing surroundings, in the widest sense, that enable the participants in the communication process to interact, and in which the linguistic expressions of their interaction become intelligible (Mey 2001:39).

Konteksten er i kontinuerlig forandring fordi den er relatert til det omskiftelige rundt. Dette gjør oppfatninger av kontekst dynamisk og mangetydig. I følge Mey (2001) kan ikke kontekst reduseres til det som omgir teksten. Ei heller kan den oppfattes som noe teksten kan ha et mer eller mindre nært forhold til. Snarere bør man se på konteksten som noe som skapes i relasjon til og veves sammen med teksten. På den måten blir grensene mellom hva som er tekst og hva som er kontekst i enhver situasjon dynamisk og tvetydig. Tekst og kontekst trenger ikke å leses som to atskilte ting.

La meg illustrere forbindelsen mellom tekst og kontekst på følgende måte. I gata der du bor har det kommet en ny nærbutikk. Du har aldri vært i butikken tidligere, men stikker innom for å kjøpe melk. I butikken møter du en butikkansatt og stiller spørsmålet: "Har du melk?". Vedkommende svarer "ja", og viser deg veien til kjølerommet hvor meieriproduktene står oppstilt. Senere besøker du en venninne som

nettopp har blitt mor. Den nybakte moren oppfatter spørsmålet ”har du melk?” som en invitasjon til å snakke om amming, mens din intensjon var å be om melk til kaffen som hun nylig hadde servert. Illustrasjonen viser hvordan en tekst i dette tilfellet vil kunne oppleves på flere måter og forstås ulikt avhengig av ståsted i konteksten.

Videre viser illustrasjonen hvordan man i løpet av en dag befinner seg på én eller flere sosiale arenaer der aktører, situasjoner og strukturelle mønstre i kulturen er med å gi teksten mening. Kontekst er ikke bare det som finnes i omgivelsene, men også det deltakerne velger som bakgrunn for teksten. Man kan finne fram til tekster som tilhører flere kontekster samtidig. Ønsker man å få fram ulike sider av samspillet mellom tekst og kontekst er det mulig å dele konteksten inn i nivåer.

4.1.1 Analyse av tekster

Dialektikken mellom tekst og omgivelsene rundt påvirker vår mulighet til analyse og meningsdannelse. Har man til hensikt å analysere et tekstobjekt eller et større tekstmateriale, innebærer det at man relaterer tekst til kontekst på en systematisk måte. Det kan da være en fordel å begrense kontekstomfanget til det som er relevant for å produsere og/eller forstå teksten (Hellspong og Ledin 1997). Hva som anses om relevant er imidlertid varierende avhengig av situasjonen.

I noen analyser er det vanlig å operasjonalisere eller strukturere konteksten inn i ulike kontekstnivåer. Dette gjøres blant annet i teorien systemisk-funksjonell grammatikk skrevet av den britisk-australske lingvisten Michael Halliday. I følge Halliday (1985) og hans systemisk-funksjonelle grammatikk er det et poeng at teksten ikke analyseres isolert, men forstås innenfor rammen av kontekstnivåer. Inndelingen i kontekstnivåer må forstås som et analytisk grep der hensikten er å identifisere ulike kontekstnivåer som samtidig er flettet inn i hverandre. Kontekstnivåene skal forstås som gjensidig konstituerende for hverandre.

Halliday (1985) deler kontekstbegrepet inn i tre deler: Tekstkontekst, situasjonskontekst og kulturkontekst. Utfordringen er å holde fokus på teksten og

dynamikken som finnes mellom kontekstnivåene, i stedet for å tenke at de ulike kontekstnivåene oppretter et nært eller mer perifert forhold til teksten. Å strukturere en analyse etter kontekstnivåer er spennende fordi det i dialektikken mellom nivåene finnes rom for meningsutveksling. Blant annet kan man undersøke sentrale begreper i tekstkonteksten for deretter å se hvordan dette passer inn, eventuelt skiller seg fra begrepsbruken i situasjonskonteksten. Videre kan man i spennet mellom situasjonskontekst og kulturkontekst se hvordan diskurser fastholder eventuelt bryter med tekstens diskursive orden.

Mest abstrakt av de tre kontekstnivåene er *kulturkonteksten*. På dette kontekstnivået kan én spesifikk hendelse eller aktivitet være med å illustrere allmenne kulturelle mønstre. Det er vanlig å trekke veksler på vitenskapelig disipliner som for eksempel psykologi, sosiologi, filosofi og/eller historie når man skal forklare én enkelt aktivitet i kulturkonteksten. For eksempel illustrerer Neumann (2001) hvordan aktiviteten skigåing står i relasjon til norsk nasjonalfølelse. Han analyserer norsk kultur ved å se på nordmenns forhold til ski-idrett. Hovedpoenget er at det å gå og stå uanstrengt på ski er konstituerende for vår nasjonalidentitet. Ved å trekke veksler på psykologi får Neumann (2001) fram at skigåing er en del av det å være norsk. At nordmenn ofte får gode plasseringer i internasjonale skikonkurranser, forsterker oppfatningen om at nordmenn er født med ski på beina. Subjekter som tenker på seg selv som norske eller ønsker å bli anerkjent som norske, må forholde seg til denne kulturelle normen. Den delen av befolkningen som kommer fra deler av landet hvor det er lite snø og mindre mulighet til å gå på ski, blir dermed møtt med en utfordring. Mestrer man ikke nasjonalsporten, er det fort gjort å bli omtalt som ”dansk”. Å være ”en danske i skisporet” innebærer at man har dårlig skiteknikk og skiferdigheter (ibid:104).

Mens kulturkonteksten er abstrakt og generell, er *situasjonskonteksten* konkret og partikulær. Ved hjelp av situasjonskonteksten forklarer tekstanalytikerne Hellspong og Ledin (1997) hvordan og hvorfor en tekst ”har kommit till och ser ut som den gör” (Ibid:49). Tekstteoretikerne analyserer situasjonskonteksten ved å dele den opp i: Tekstens *virksomhet* og tekstens *deltakere*. Tekstens virksomhet henger sammen med

tekstens opphav og hensikt. Her kan man undersøke hva som er bakgrunnen for at teksten blir produsert og hva som er formålet med å produsere den. Aktører i denne virksomheten omtales som tekstens deltakere. Teksten kan ha flere deltakere både i form av avsendere og mottakere. Avsenderne er ikke nødvendigvis bare enkelt personer, men kan også være institusjoner. Mottakere kan være en tenkt målgruppe eller leserne i sin helhet. Å undersøke relasjonen mellom tekstens avsendere og mottakere kan være analytisk interessant fordi man her har mulighet til å se nærmere på dialektikken og/eller maktbalansen mellom deltakerne (Hellespong og Ledin 1997: 50-54).

Tekstkontekst er Hallidays (1985) tredje kontekstnivå. Her undersøker man tekststyringer mer detaljert enn det man gjør innenfor de to andre kontekstnivåene. På tekstkontekstnivået fokuserer man på språklige kjennetegn som for eksempel metaforer og tekstmønstre i teksten. Et tekstmønster kan for eksempel være når ett og samme begrep blir brukt flere ganger i en tekst. En kan da analysere hvordan begrepet utgjør et mønster ved å skifte betydning avhengig av tekstkonteksten. Dersom det er en ensidig bruk av begreper, kan teksten framstå som en lang repetisjon for leseren eller så kan teksten vise seg å inneha et tekstmønster som er dominert av en bestemt begrepsforståelse. Eventuelt kan begrepsbruken være mangfoldig og nyansert.

Videre handler tekstkonteksten om *kotekst*. Kotekst er ”den omkringliggende tekst som den eller de aktuelle ytringer inngår i” (Tønnesson 2002:224). Den aktuelle analyseteksten kan henvise direkte eller indirekte til koteksten. Eldre kotekst kan sees som kilde til forståelse av nye tekster samtidig som nye tekster er med på å skape forståelse for de foregående. Kotekst handler om samspillet mellom tekststyringene vi studerer og tekster nær den aktuelle analyseteksten.

4.1.2 Intertekstualitet

Tekster som er satt eller kan settes i sammenheng med andre tekster kalles gjerne for intertekstuelle tekster. *Intertekstualitet* betegner det forhold at alle ytringer relaterer seg til tidligere eller nåværende tekster.

Documents do not stand alone. They do not construct system or domains of documentary reality as individual, separate activities. Documents refer – however tangentially or at one remove – to other realities and domains. They also refer to other documents. (...) The analysis of documentary reality must, therefore, look beyond separate texts, and ask how they are related. It is important to recognize that, like any system of signs and messages, documents make sense because they have relationships with other documents (Atkinson and Coffey 1998:55-56).

En tekst er altså ikke fristilt på den måten at man kan begynne med blanke ark. Det intertekstuelle perspektivet er med på å etablere tekstens mening i tid og rom.

Tidsaspekt gir teksten mening i forhold til andre tekster både i fortid og i tenkt framtid. Læreplanen er et eksempel på en tekst som eksisterer innenfor en bestemt historisk og samfunnsmessig kontekst. For å skape brudd og diskontinuitet i historien blir nye læreplaner gjerne fremstilt i kontrast til tidligere læreplandokumenter.

Samtidig blir den nye teksten fremstilt som om den har til hensikt å vise vei for ny skolepraksis i framtiden.

Det intertekstuelle aspektet og konteksten er med på å sette teksten inn i en forståelig sammenheng. Særlig betydningsfullt blir dette i et komplekst samfunn der variasjonen av tekster er enorm. I sammensatte kulturer finnes det mangfoldige oppfatninger som resulterer i ulike fortolkninger av enhver tekst, hendelse og handling. Ved å analysere og fortolke eksisterende tekster kan man stabilisere meningsdannelsen eller åpne for nytenkning, forandring og ustabilitet (Jørgensen og Phillips 1999:85). Det intertekstuelle perspektivet kan vise hvordan ulike tekster står i relasjon til hverandre. Vil man undersøke hvordan en tekst fungerer, kan man se nærmere på begrepet *sjanger*.

4.2 Tekstens sjanger

Sjanger defineres her som ”et normbestemt mønster for tekstlig atferd som tjener spesifikke kommunikative formål” (Tønnesson 2002:228). Et normbestemt mønster for tekstlig atferd er det samme som å si at sjangeren har en foreskrivende funksjon. Den viser noe om hvordan man skal formulere seg innefor et visst språklig område eller innenfor en viss situasjon. Sjangeren knytter språkbruk til situasjonen på en bestemt måte og tilbyr deltakerne ulike ressurser i kommunikasjonsprosessen slik at tekstdeltakerne kan få indikasjoner på hva de kan forvente seg av teksten. Sjanger betraktes som det mediet teksten realiseres igjennom. Mediet utvikles i takt med kulturen og er en rettesnor for tekstproduksjon, tekstlesning og teksttolkning.

Sjangerkonvensjoner eller det normbestemte mønsteret etableres av deltakerne i kulturen som tildeler teksttytringer ulik status og verdi, og organiserer teksten blant annet etter hvor tilgjengelig og sosial akseptabel den er. Denne aksepten kan endre seg over tid og er avhengig av kulturen rundt. Skjønnlitterære forfattere leker, utfordrer og eksperimenterer med sjangerkonvensjoner for å se hva slags effekt dette gir på leseren og om det oppstår noen nye tekstnormer (Svennevig 2001:235).

Et eksempel på sjangerkonvensjoner er oppfatninger om hvordan et dikt skal se ut eller hvordan en avisartikkel skal bygges opp. Forventningene vi har til et dikt er ganske annerledes enn de vi har til en avisartikkel. Den tradisjonelle sjangeroppfatningen til en avisartikkel gjør det lett for leseren å ha tillit til det som står skrevet sammenlignet med det som står skrevet i et dikt fordi aviser pretenderer å presentere fakta på en relativt saklig og objektiv måte. Dikt derimot oppfattes gjerne subjektivt og fiktivt. Det betyr at én tekst fremstilt gjennom to sjangere, resulterer i svært ulike tolkninger av leseren. Georg Johannesen problematiserer sjangerkonvensjonene slik: ”En avis er ikke mer virkelig enn en diktsamling. Det er bare en annen genre” (1981:162). Sitatet viser at bevissthet og oppmerksomhet rundt sjangerkonvensjonene kan være hensiktsmessig fordi det er med å styre hvordan vi oppfatter og forstår tekster. I tillegg kan det meningsbærende som sjangeren indikerer, både utfordres og problematiseres.

Atkinson og Coffey (1998) går så langt som å hevde at tekstens formelle oppsett og sjanger vil være med å løfte troverdigheten og autoriteten i det som står. Faktisk går de så langt som å hevde at diskurser kan gjennom tekst og sjanger transformeres å få status som objektive fakta.

We transform things by incorporating them into texts. By writing things into a documentary format, we translate them from the specific and the local, and make them 'facts' and 'records' which take on an independent existence. Some texts become 'official', and can become 'proof' of events and identities. Some can enshrine what are taken for 'facts' (Atkinson and Coffey 1998:57)

Gjennom sitt diskursive uttrykk kan et dokument få større status i en bok enn det den samme teksten får når den er nedskrevet på et kladdeark. Sjanger er tekstens medium. På samme måte er materialitet diskursens medium. Materialitet kan blant annet være en rapport, et bilde eller en institusjon. Den materielle forankringen skaper gjerne forventinger om hva som kan komme i diskursen, på samme måte som sjanger. Dette er imidlertid ingen garanti for at omgivelsene oppfatter den sosiale virkeligheten likt (Andersen 1999:43). En illustrasjon på dette ble vist i det diskursive eksempelet hentet fra orkanen som rammet New Orleanse (se pkt 3.5).

4.3 Metaforer og mening

Som siste stein i diskursens bestanddeler vil jeg gjøre rede for metaforer, deretter se hvordan dette henger sammen med meningsdannelse. Metaforer defineres av Atkinson og Coffey (1996) slik:

Metaphors are figurative use of language, a ubiquitous feature of a culture's or an individual's thinking and discourse. This is accomplished through comparison or analogy. At its simplest, a metaphor is a device of representation through which new meaning may be learned. At their simplest, metaphors illustrate the likeness (or unlikeness) of two terms (Atkinson og Coffey 1996:85).

Metaforer kan altså komme til uttrykk på flere måter i språket både gjennom sammenligninger, analogier og kreativ språkbruk. Videre utgjør metaforer en sentral del av menneskets tenkning og inngår derav som en implisitt del av meningsdannelsen.

Vi er ikke alltid like bevisst på hvordan vi danner mening ved hjelp av språklige metaforer, men i følge metafor-teoretikerne Lakoff og Johnson (2003) er det oftere enn vi tror. De hevder at metaforer er en så selvfølgelig del av menneskets tankeprosesser og hverdagsspråket at vi knapt merker det. I boken *Hverdagslivets metaforer* (2003) viser de hvordan språket er gjennomsyret av metaforer, og hvordan mening etableres og reflekteres gjennom språklige bilder.

Lakoff og Johnson (2003) deler metaforer inn i såkalte *nyskapende* og *konvensjonelle* metaforer. Nyskapende metaforer brukes ofte som språklig virkemiddel for å fange tilhørers oppmerksomhet. Slike metaforer aktiverer betydninger som er uventede og gir oss ”en ny forståelse av våre erfaringer” (Ibid:132). De kan virke overraskende, vekke interesse og tilføre andre aspekter ved virkeligheten og på den måten være aktive redskaper for å fornye den diskursive orden. Konvensjonelle metaforer derimot blir lett tatt forgitt fordi de er med å strukturere begrepssystemet i vår kultur. Metaforer av denne typen konserverer forståelsen av omgivelsene og kan lett overses fordi man selv er sosialisert inn i og vant med budskapet.

Enten metaforene er nyskapende eller konvensjonelle kan en analyse være nyttig for å undersøke meningsdannelsen. Et språklig bilde kan samle en kompleks og abstrakt virkelighet og gi leseren en enhetlig oppfatning av omgivelsene. For å komme ut av det fastsatte synet kan det være relevant å eksperimentere med kontrasterende og/eller alternative metaforer. Ved hjelp av denne metoden kan man undersøke diskursens effekt og se hva slags følger de nye metaforene skaper i forhold til diskursens innhold. Hensikten med et slikt analyseverktøy er å bryte med tekstens kommunikasjonskontrakt og foreta en symptomatisk lesning. Det vil si en lesning som er kritisk spørrende, argumenterende og reflekterende.

Dersom man er interessert i å forta en ideologisk eller maktkritisk undersøkelse, kan man rette oppmerksomheten på hvilke områder teksten ikke omtaler. Ser man etter mulige ideologier i teksten, kan det være interessant å stille til skue det som blir underkommunisert. I det usagte kan man både finne fram til diskurser som står i opposisjon, eventuelt diskurser som konserverer den diskursive dominans. Uten å innta avsløringsretoriske perspektiver kan man ved det få mulighet til å undersøke maktaspekter ved teksten (Jørgensen og Phillips 1999:179-180).

Metaforer kan altså både være med å konservere og utvide vår måte å oppfatte virkeligheten. På den måten mener Lakoff og Johnson (2003) og flere med dem at metaforer er sentrale for å danne mening. Språket danner et bilde og en fortolkning av virkeligheten som i tillegg til å formidle informasjon og kunnskap om verden, uttrykker følelser og holdninger til de hendelsene som blir framstilt (Svennevig 2001:158). Dette kapitlet om diskursens byggesteiner har hatt til hensikt å vise hvilke elementer en diskurs består av. Når man skal gjennomføre en diskursanalyse, er disse byggesteinene sentrale. På den måten fungerer dette kapitlet som en overgang til neste del om metodiske betraktninger.

5. Metodiske betraktninger

Først i denne delen vil jeg kort gjøre rede for og reflektere rundt vitenskapelige kvalitetskriterier. Deretter vil jeg presentere og forklare analyseverktøyene jeg anvender i den påfølgende diskursanalysen. I dette kapitlet reflekterer jeg over min egen praksis som forsker.

5.1 Vitenskapelige kvalitetskriterier

Vitenskapelig metode er et verktøy for å forstå verden. Hensikten med dette er å bidra til kvalitet i forskningen. Kvalitetskriteriene i en diskursanalyse er til dels de samme som gjelder i andre vitenskapelige undersøkelser. Aller viktigst er det at problemstillingen besvares. Deretter handler god standard om hvordan forskeren begrunner sitt svar, og hvor refleksiv forskeren er i forhold til sin egen posisjon. I tillegg kan analysens troverdighet vurderes ut fra hvor fruktbare og overførbare analysens forklaringsrammer viser seg å være (Silverman 2001:189).

Diskursanalysen kjennetegnes ved tolkningsmangfold. Da de fleste diskursanalytikere har et pluralistisk vitenskapssyn, hvor det finnes flere ”sannheter”, kan man finne motsetningsfylt innhold i diskursene. Dette er uproblematisk så lenge analysen er velbegrunnet og gjennomtenkt. Å begrunne sine påstander og argumenter er ikke et særtrekk ved diskursanalyser, men en generell standard å bedømme forskningen etter i det akademiske håndverket. I det følgende vil jeg redegjøre for tre vitenskapelige kvalitetskriterier: Refleksivitet, validitet og dilemma mellom generaliserbarhet kontra tolkningsmangfold. Hensikten med denne gjennomgangen er å skape bevissthet rundt kvalitet og troverdighet i den kommende diskursanalysen.

5.2.1 Refleksivitet

Begrepet *refleksivitet* henspiller til at forskeren alltid bør være bevisst sin subjektive posisjon i det diskursive felt. Oppfordringen om å være reflektert i forhold til sin egen

posisjon som forsker er en generell dyd innenfor alt vitenskapelig arbeid. Derfor vil jeg i korte trekk reflektere rundt min egen rolle i denne oppgaven. En del av det diskursive arbeidet er å være kritisk ovenfor andre diskursive praksiser. Derfor er det også nødvendig å være kritisk ovenfor egen analyse (Neumann 2001:178).

Innledningsvis i denne oppgaven skisserte jeg utgangspunktet for å tematisere kompetansebegrepet. Jeg nevnte blant annet at oppgavens vinkling ble valgt fordi jeg var interessert i forståelsen av kompetanse som kulturelt ideal. På søk etter litteratur på dette området kom jeg mer eller mindre tilfeldig over det som skulle bli mitt tekstobjekt. Etter første gjennomlesning av tekstobjektet *Kompetanseberetningen for Norge 2003*, var jeg undrende og noe kritisk til presentasjonen av fenomenet kompetanse. Nysgjerrigheten rundt tema kompetanse vokste og jeg satt igjen med spørsmålet; hvordan kan man forstå kompetanse? Med denne bakgrunnen valgte jeg diskursanalytisk teori og metode fordi den er velegnet til å undersøke hvordan ”ting” (kulturelle fenomener, institusjoner eller tekster) framstår i kulturen eller som man sier innenfor diskursteorien; hvordan ”ting” blir representert. I den påfølgende analysen er målet å undersøke hvordan ”kompetanse” representeres i tekstobjektet for så å si noe om hvordan dette kunne vært konstruert eller framstilt annerledes.

En form for kritisk sans over sin egen posisjon som forsker bør anvendes sammen med vitenskapelig metode. Ved hjelp av diskursanalytiske verktøy har den kritiske innstillingen jeg hadde til tekstobjektet opprinnelig, blitt mer nyansert og balansert. Gjennom oppgaveprosessen har jeg oppdaget andre sider av teksten som jeg ikke så før jeg gikk grundigere inn i oppgavematerien. Fordelen med vitenskapelig teori og metode er at den i seg selv er med å fremmedgjøre forskeren fra en del selvfølgeligheter og stiller andre spørsmål til tekstmaterialet enn det man gjør i en hverdagsforståelse (Jørgensen og Phillips 1999:33).

5.2.2 Validitet

Bevissthet og refleksivitet rundt forskerens rolle er med på å øke diskursanalysens *validitet*. Validitet eller validering betyr i denne sammenheng den håndverksmessige

kvaliteten på undersøkelsen. Det handler altså om analysens nøyaktighet og gyldighet. Validitet kan opprettholdes ved å skissere gode redegjørelser for hvilke analysestrategier som er anvendt slik at andre som kommer etter, har mulighet til å etterprøve analysens relevans og troverdighet. Å stille spørsmål ved, sjekke og utprøve analysens troverdighet bør i følge Kvale (1997) gjøres innenfor alle tekstempiriske og kvalitative undersøkelser. En åpen argumentasjon om hvordan man gjennomfører analysen, kan hjelpe en utenforstående leser til å forfølge analysens resonnement. På den måten er det mulig å vurdere og etterprøve analysen. Et spørsmål man gjerne stiller er: Hva er dette gyldig for og under hvilke betingelser? (ibid:142).

Innenfor en diskusjon om validitet kan det sees som en fordel at tekstobjektet jeg har valgt å analysere, fantes ferdig produsert da jeg bestemte meg for å analysere dette dokumentet. Ofte er det slik at forskeren selv må samle data, noe som påvirker og kan gjøre båndene mellom analyseobjekt og analytiker så tette at man mister noe av muligheten til å betrakte og distansere seg fra forskningsmaterialet. Tekstobjektet er produsert og utgitt av Utdannings- og Forskningsdepartementet (UFD). Forfatterne av dokumentet er for meg ukjent. I følge Østrem (2005) mener Foucault at dette kan ansees som en fordel. Det at forfatterne av dokumentet er ukjente, gjør at man i analysen kan konsentrere seg om teksten uten å søke etter den ”egentlig” intensjonen til forfatterne. Forfattersubjektene unngår å stå i veien for en kontekstuell lesing (ibid:124).

Videre hevder Østrem (2005) at det kan være en fordel å analysere tekstobjekter som ikke er blant de mest brukte og velkjente. En av årsakene til dette er at sentrale tekster gjerne er bygd opp av dominerende diskurser, som det kanskje kan være vanskelig å distansere seg fra og belyse fra nye vinkler. Mindre kjente tekster kan befinne seg på siden av de mest dominerende diskursive ordene, og kan gi vel så god innsikt i kjente diskurser som noe annet. Innenfor de ”uvesentlige” tekstene kan man oppdage diskontinuitet i diskursene og finne fram til sider ved diskursen som kanskje er mindre synlig i de mest dominerende diskursene (Østrem 2005:119). Tekstobjektet

Kompetanseberetningen for Norge 2003 er ikke blant de mest kjente i utdanningspolitikken og pedagogikken.

5.2.3 Generaliserbarhet eller tolkningsmangfold?

Når det epistemologiske utgangspunktet til den diskursanalytiske metoden baserer seg på konstruksjon og kontekstavhengighet, sier det seg selv at analysens generaliserbarhet blir begrenset. I motsetning til andre forskningstradisjoner, er ikke generaliserbarhet oppfattet som et ideal i diskursanalysen. Det som derimot er ønskelig er tolkningsmangfold.

Tolkningsmangfold kan handle om å undersøke empirien fra flere vinkler og godta flere svar på en og samme problemstilling. For eksempel kan det være mange måter å lese én og samme tekst. Den metodiske utfordringen man står ovenfor når tolkningsmangfold er et ideal, er å unngå og lese mer mening inn i teksten enn det faktisk er grunnlag for. Dersom man begynner å snakke om rett eller gal tolkning, befinner man seg utenfor det diskursanalytiske perspektivet. Det viktigste kriteriet for å legitimere analysens tolkningsmangfold er at den er velbegrunnet, gjennomtenkt og forbeholden. Så lenge man samtidig forholder seg til refleksivitet og validitet vil man kan kunne åpne for ulike perspektiver og synsvinkler på ett og samme undersøkelsesobjekt.

Hvordan jeg har gått fram og hvilke analyseverktøy jeg har tatt i bruk er tema for neste del.

5.2 Analyseverktøy

Den påfølgende analysen av *Kompetanseberetningen for Norge 2003* er strukturert og inndelt i totalt tre kontekstnivåer: Tekstkontekstnivå, situasjonskontekstnivå og kulturkontekstnivå (se pkt 4.1.1).

I analysen har jeg valgt å begynne tekstnært for deretter å løfte blikket og gradvis analysere teksten i en større kulturell sammenheng. Tekstkontekstnivået er tillagt stor

verdi og fungerer som et slags fundament for argumentasjonen og drøftingen på de to andre kontekstnivåene. En grundig gjennomgang av diskursens byggesteiner på tekstkontekstnivå ser jeg som et godt utgangspunkt for videre drøfting og spekulasjon rundt kompetansebegrepet på situasjonskontekstnivå og kulturkontekstnivå. Selv om jeg har valgt en vinkling som gjør at analysen gradvis blir mer abstrakt, etterstreber jeg nærhet til teksten både på situasjonskontekstnivå og kulturkontekstnivå.

Analysen på tekstkontekstnivå er konkret og tekstnær. Jeg starter med å undersøke hvordan kompetansebegrepet defineres på to ulike steder i tekstobjektet. Jeg undersøker ikke bare det som sies i teksten, men også hvordan det sies. Det betyr at form og innhold i utsagnene studeres samtidig. Hensikten med en slik begrepsbruksanalyse er å bryte opp en naturalisert diskurs og illustrere hvordan man kan finne fram til flere diskurser innenfor ett og samme tekstobjektet.

Deretter henter jeg ut ti sitater av tekstobjektet. Sitatene er til dels valgt ut tilfeldig og til dels valgt ut fordi de kan være med å illustrere to dominerende forståelser av kompetanse. Felles for alle sitatene er at de fyller følgende kriterium; begrepet kompetanse skal være sentralt for meningsinnholdet i setningen. Utvalget av sitater gjør det mulig å foreta en relativt helhetlig undersøkelse av tekstobjektets begrepsbruk. Riktig nok kan det ikke sies å være representativt, men jeg anser framgangsmåten som legitim og analysen som valid da diskursanalytisk teori og metode bygger på det kontekstspesifikke og det situerte. Atkinson og Coffey (1996) hevder at en tekstlig tilnærming av denne typen kan være fruktbar for å belyse språkbruken til bestemte grupper eller organisasjoner. En slik analyse kan illustrere hvordan gruppens medlemmer etablerer forståelse, betydning og kulturelle kategorier gjennom språklige ressurser (ibid:84).

Etter analyse av kompetansebegrepet og begrepsbruken i tekstobjektet er metaforer neste punkt i analysen. Metaforer blir på tekstkontekstnivå gjerne ansett for å være et sentralt verktøy for å eksperimentere med tekstens diskurs. En måte å gjøre dette på er å undersøke hvordan metaforer er bygd opp, hvordan de blir brukt i teksten og hvordan de kan bli lest, forstått eller eventuelt misforstått (Atkinson 1996:85). I den

kommende analysen vil jeg først finne fram til metaforene i teksten og gjøre rede for deres struktur. Deretter vil jeg kort gjøre rede for metaforenes denotasjoner og konnotasjoner, for så til slutt bryte med det fastlagte ved å trekke inn kontrasterende metaforer. Kontrasterende metaforer er effektivt for å undersøke hvordan man kan forstå "kompetanse" utover den opprinnelige meningsdannelsen.

Tekstens nære omgivelser er i fokus på situasjonskontekstnivå. I første del gjør jeg rede for tekstobjektets hensikt. Deretter foretar jeg et diskursanalytisk grep som viser hvordan denne hensikten kunne vært omtalt og skrevet på en alternativ måte. Målet med dette analysegrepet er å illustrere hvordan forskjellige formuleringer virker ulikt. Deretter ønsker jeg å vise hvilken effekt de forskjellige formuleringene utgjør. I andre del gjør jeg rede for tekstens deltakere som består både av tekstens avsendere og mottakere. Deretter viser jeg hvordan deltakerne står i relasjon til hverandre. Gjennom dette kan vi som lesere undersøke hvordan avsenderen omtaler sine potensielle målgrupper og mottakere. Videre kan leserne få innblikk i hvem avsenderen er, og kanskje også større forståelse for avsenderens syn på seg selv.

Etter analysen på tekstkontekstnivå og situasjonskontekstnivå har det utkrystallisert seg to forståelser av kompetanse. På kulturkontekstnivå gjør jeg rede for disse for deretter å drøfte og analysere dem som ulike diskurser om kompetanse.

Redegjørelsen leder til en drøfting av hvordan en av disse diskursene fungerer i tekstobjektet. Deretter foretar jeg et diskursanalytisk grep ved å ensrette diskursen og analysere et ideologiske aspekt ved denne. Analysen går langt, og strekker seg ut mot det spekulative for å se hvilken effekt dette gir på forståelsen av kompetansebegrepet og tekstobjektet. Det er ikke mening å påstå eller å illustrere at *Kompetanseberetningen for Norge 2003* er ideologisk ensrettet.

Enkelte diskursanalytikere, deriblant Niels Åkerstrøm Andersen (1999), har gått inn for å diskutere den diskursanalytiske framgangsmåten som et strategisk problem. Dette innebærer at man har en strategi for hvordan man betrakter andres iakttagelser og forståelser av ulike objekter, fenomener eller begreper (ibid:14). I denne oppgaven etterstreber jeg dette samtidig som jeg forsøker å følge forskningens vitenskaplige

kvalitetskriterier. Analyseverktøyene jeg har gjennomgått ovenfor, og som jeg selv kommer til å benytte, er av generell art og mulig å overføre til andre diskursanalyser.

Tekstobjektet jeg skal analysere kan leses på ulike måter. Framgangsmåten jeg har valgt kan sannsynligvis både utfordres og problematiseres. Andre kunne valgt å analysere tekstobjektet annerledes. Likefullt mener jeg at min analysemåte fungerer godt for det aktuelle tekstobjektet og at den tilfredsstillende de overnevnte vitenskapelige kvalitetskrav.

6. Diskursanalyse av *Kompetanseberetningen for Norge 2003*

I en stor klasse av tilfeller - men ikke i alle tilfeller - kan man forklare anvendelsen av ordet "betydningen" slik: Et ords betydning er dets anvendelse i språket. Og betydningen av et navn forklarer man undertiden ved å peke på dets bærer (Wittgenstein 1997#43).

Sitatet ovenfor påpeker behovet for å analysere og undersøke betydningen av et ord eller et fenomen innenfor en kontekstuell ramme. I denne delen analyseres fenomenet kompetanse innenfor rammen av det utdanningspolitiske dokumentet *Kompetanseberetningen for Norge 2003*. *Kompetanseberetningen for Norge 2003* består av to grunnlagsrapporter: 1. *Har kompetanseberetningen et grunnlag?* og 2. *Læringsbarometeret*. Den førstenevnte grunnlagsrapporten utgjør mitt analyseobjekt. Rapportene har hvert sitt tema og er utgitt av Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD).

Selv om grunnlagsrapporten med sine femti sider er forholdsvis liten i omfang utgjør den, i likhet med *Forprosjekt om utvikling av nasjonalt kompetanseregnskap* (KUFD 2001), et fundament for eksistensen til *Kompetanseberetningen for Norge 2003*. Grunnlagsrapporten er et kvalitativt dokument som har til hensikt å "... skisserer det faglige grunnlaget, metodiske grep og nøkkelbegreper" (UFD 2003:5). Dokumentet er ikke blant de mest omtalte eller diskuterte innenfor utdanningspolitikken. Likevel mener jeg at analyse av en slik grunnlagsrapport kan si oss noe om hvilke verdier og prioriteringer som er aktuelle i den utdanningspolitiske debatten. Sett fra et diskursanalytisk synspunkt er teksten et interessant analyseobjekt. I analysen vil jeg, på samme måte som forfatterne av rapporten, omtale grunnlagsrapporten som *Kompetanseberetningen* eller bare *Beretningen*. Dersom ikke annet er oppgitt, vil alle

henvisninger og sidetall i den kommende analysen være hentet fra den første trykte utgaven av rapporten.

For å besvare oppgavens problemstilling er analysen bygd opp av en systematisk gjennomgang av Kompetanseberetningens tekstkontekst, situasjonskontekst og kulturkontekst. En sammenfattet svar på problemstillingen kommer mot slutten der jeg også drøfter diskursanalytiske funn og konsekvensene av disse. For å etablere en bakgrunnsforståelse for tekstobjektet starter jeg aller først med en kortfattet kotekest-gjennomgang. Der ser jeg nærmere på Kompetanseberetningens nettside, Kompetanseberetningens logo og Kompetanseberetningens vedlegg kalt *Heishistorier*.

6.1 Kompetanseberetningens kotekest

Kompetanseberetningens Internettside er etter mitt syn et sentralt supplement til Beretningen utgitt i papir. UFD har plassert sitt navn og logo nest nederst på nettsiden som en slags signatur. Når nettbrukerne helt nederst på siden får mulighet til å velge mellom navigasjonsspråkene engelsk og fransk, i tillegg til norsk blir deler av Beretningens internasjonale røtter synlig. Videre finnes det lenker til internasjonale prosjekter med lignende tema, blant annet Det Danske Kompetanceregnskap og OECDs hjemmeside. I tillegg tilbyr nettsiden oppdatert informasjon om framdrift og utvikling i arbeidet med den norske Kompetanseberetningen. Det første bildet nettbrukeren møter på nettsiden er av et skrivebord. På skrivebordet ligger tre forskjellige rapporter. Forsidemønstrene på hver av de tre rapportene utgjør til sammen Kompetanseberetningens *logo*.



Logoen går under navnet *Dobbeltvirvelen*. Ideen bak dobbeltvirvelen forklares slik. Virvelen til høyre viser toppen av en antikk, ionisk søyle. Denne søylen har sin opprinnelse fra Hellas. Spiralen er jevn og symboliserer en form for kompetanse som er mulig å telle og systematisere. Motsatt skal den utydelige virvelen på venstre side symbolisere kompetanse som er i bevegelse. Kompetansen av dette slaget kan kun fortelles eller formidles verbalt. Sistnevnte virvel var opprinnelig et stillbilde av Saltstraumen.

http://www.kompetanseberetningen.no/no_pages/docs/dobbelt%20virvel.pdf
(5.11.2005)

Kombinasjonen mellom Hellas og Saltstraumen, tolker jeg som en ivaretagelse av Kompetanseberetningens internasjonale og nasjonale aspekter. De to virvlene symboliserer både ulike land og ulike former for kompetanse. Den ene virvelen symboliserer kompetanse som kan systematiseres og telles. Den andre virvelen symboliserer kompetanse som er i utvikling og kun kan fortelles. Den såkalt harde og myke virvelen er bundet sammen som en bro fra den ene søylen til den andre. Jeg velger å forstå de to sentrale komponentene ved kompetanse som utgangspunktet for nasjonens samlede kompetanseressurs. Selv forklarer Kompetanseberetningens forfattere logens hensikt på denne måten:

Dobbeltvirvelen er god som *tenketing* fordi den hjelper oss til å rette søkelyset også mot hva vi gjør med kompetansen vår: Ellers er det lett å bruke opp alle kreftene på å finne ut nøyaktig hvor stor kunnskapsformuen er. Å skape en samlede fremstilling av hva vi bruker kunnskapsformuen til - og hvordan vi får den til å vokse - er Kompetanseberetningens viktigste leveranse. Til det trenger vi både læringsbarometerets "harde" tall og heishistorienes mer "intuitive" instinkter.

http://www.kompetanseberetningen.no/no_pages/docs/dobbelt%20virvel.pdf
(5.11.2005).

"Læringsbarometeret" er navnet på den grunnlagsrapporten som tar for seg Kompetanseberetningens kvantitative grunnlag. "Heishistoriene" derimot er en del av

det kvalitative aspektet. Heishistoriene er på mange måter læringsbarometerets motsetning fordi historiene belyser problemstillingene i Kompetanseberetningen på en uhøytidelig- og uformell måte.

Heishistoriene ble utgitt som vedlegg til beretningen i form av en tradisjonell avis. I avisen var det totalt seks heishistorier. To av historiene handler om kvinner og fire av historiene handler om menn. Kun én av disse mennene er innvandrere. Personene er i ulike alder og representerer flere miljøer. Karakterenes navn fungerer som tittel på heishistoriene, og kan kanskje indikere et tverrsnitt i befolkningen. I sjanger kan historiene minne om korte prosa tekster (se vedlegg 1). Historienes tema er læringsutfordringer og kompetansekrav relatert til fritid, utdannings- og arbeidssituasjoner. Bildene som følger er illustrasjonsfoto i Heishistorie avisen.



http://www.kompetanseberetningen.no/no_pages/index.aspx?mainid=1&subid=48
(4.11.2005)

Illustrasjonsfotoene med fire menn og en kvinne plassert i en heis finnes i flere varianter med små nyanseforskjeller. Felles for alle bildene er at individene ikke har blikk kontakt. De er alle hverdagslig kledd, gjennomsnittlig velstelt og lyse i huden. Klesstilen deres og vesken som den ene mannen bærer, indikerer at alle arbeider på kontor eller lignende. Heisen er moderne og har glassdører. Glassdørene gjør det mulig

å se deler av bygget de befinner seg i. For meg ser det ut til å være et relativt nytt og fint kontorbygg.

Hva heishistoriene i Kompetanseberetningen er ment å illustrere, er uklart. Muligens er det et forsøk på å tilnærme seg tema kompetanse på en myk og hverdagslig måte, uten at man kan ta denne antagelsen for sikkert. Ei heller vet jeg hvorfor historiene kalles heishistorier, men det er mulig å tenke seg at heisen symboliserer et bilde på oppdrift og utvikling. Hvis det er tilfelle, er en innvending at heisen også kjører ned. Å kjøre heisen til topps er et relativt kjent bilde for å illustrere utvikling. Samtidig vil noen kunne mene at trapp framstår som en gunstigere illustrasjon på tema kompetanse/kompetanseutvikling. Man kunne alternativt tenke seg at historiene ble kalt trappehistorier. Å gå trapper er tyngre, men ofte tryggere enn å ta heisen. På lang sikt kan det å gå trapper være en fordel med tanke på trening av muskelstyrke, kondisjon og utholdenhet. Ned igjen er det minimal anstrengelse og liten forskjell på tidsbruken uansett om man velger heis eller trapp. Samtidig forstår jeg at trapp er et noe forslitt bilde, og at det for variasjonens skyld kunne være fristende med heishistorier som er en klingende tittel og et utkjent fenomen.

7. Kompetanseberetningens tekstkontekst

På tekstkontekstnivå er utsagn, begrepsbruk og metaforer sentralt. I denne delen vil jeg finne ut om bruken av begrepet kompetanse utgjør eller kan være del av, ett eller flere diskursive mønstre. Først ser jeg på Beretningens definisjon av ”kompetanse”. Deretter tar jeg utgangspunkt i ti sitater hentet fra ulike deler av Beretningen. Sitatene har én ting felles: Ordet ”kompetanse” er sentralt for meningsinnholdet i alle setningene. Jeg setter sitatene opp mot hverandre for å undersøke hvordan kompetanse begrepet konstrueres, etableres og forstås likt/ulikt i de forskjellige setningene. I siste del av dette kapitlet tar jeg for meg Kompetanseberetningens nøkkelbegreper som jeg velger å lese som metaforer. Det er særlig fire metaforer jeg har festet meg ved. Disse vil bli analysert ved å trekke inn alternative og kontrasterende metaforer som kan påvirke og endre meningsinnholdet i de opprinnelige nøkkelordene.

7.1 Begrepet ”kompetanse”

Begrepet ”kompetanse” blir i *Kompetanseberetningen for Norge 2003* presentert og definert som følger.

I kompetanseberetningen forstås kompetanse som evnen til å møte komplekse utfordringer. Det er oppgaven eller kravet individet, virksomheten eller samfunnet står overfor som er avgjørende for hva slags kompetanse som er påkrevd. Kompetanse er forstått som hva vi gjør og får til i møte med utfordringen. Vi har i mindre grad fokus på hva som kan sies å utgjøre underliggende kunnskaper, ferdigheter og holdninger (UDF 2003:5)

Definisjonens første setning kan leses selvstendig. Resten av sitatet utdyper hva som ligger i dette. Definisjonen påpeker at forståelsen av kompetanse avhenger av situasjonen og oppgaven som skal løses. Ni sider senere er den samme definisjonen

nedskrevet igjen. Forskjellen denne gang er at definisjonen framstår mer ferdigtolket, rettleidende og forklarende.

I Kompetanseberetningen 2003 forstås kompetanse som *evne til å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer*. Definisjonen fokuserer på hva individene, virksomhetene eller samfunnet i sin helhet får til, og knytter dermed kompetanse uløselig til handling eller praksis. Definisjonen sier også at det er situasjonen som avgjør hvilken sammensetning av kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør kompetent handling mulig (UDF 2003:14).

Igen presiseres det at definisjonen av kompetanse er relatert til praksis. Forfatterne har kursivert *”komplekse krav, situasjoner og utfordringer”* fordi det i slike sammenhenger er spesielt viktig med kompetanse. For meg framstår kravene, situasjonene og utfordringene som uklare og vage. Selv om heishistoriene kan leses som et forsøk på å konkretisere kompetansebegrepet, blir verken ”evne”, ”komplekse krav” eller kompetansens uløselige bånd til ”handling eller praksis” illustrert eller eksemplifisert i selve Beretningen.

Det som derimot blir trukket fram er hvordan Beretningen skiller mellom kompetanse som substantiv, og kompetanse som handling eller som de selv uttrykker det; ”kompetanse som verb”. Om man skal ta uttrykke bokstavlig, skulle det kunne være naturlig å formulere seg slik: Har du kompetansen i dag? Ikke forstyr, jeg kompetanser! Dette virker merkelig fordi ”kompetanse” grammatisk sett ikke kan fungere som verb. Likevel tar forfatterne seg den frihet og formulere seg slik for å vektlegge og presisere at kompetanse er en aktiv prosess.

2.2.2 Kompetanseberetningens forståelse av kompetansebegrepet: Kompetanse som ”substantiv og verb”

Kompetansebegrepet har oppnådd anerkjennelse innenfor flere samfunnsområder, og det foregår internasjonale arbeider på feltet. I enkelte tilfeller har imidlertid disse arbeidene medført en overeksponering av kunnskapsressurser som en beholdning – og et substantiv. Og et tilsvarende manglende fokus på evnen til å aktivere ferdigheter og kunnskaper i

situasjoner. I Kompetanseberetningen vil vi skifte fokus til å betrakte kompetanse som en prosess, noe som vi *gjør* og er engasjert i – det vil si kompetanse som et verb framfor å betrakte kompetanse som noe vi *har* (UDF 2003:18).

”Kompetanse” skal forstås som evnen til å aktivere ferdigheter i ulike situasjoner. Ferdigheter kan erverves gjennom praktisk trening, for eksempel i arbeidslivet eller gjennom utdanning. Videre gjelder det å utvikle eller utnytte ferdighetene over tid. Til det kreves engasjement og utholdenhet. Sitatet presiserer at ”kompetanse” ofte forstås som en kunnskapsressurs, men at denne forståelsen må utvides. I følge Kompetanseberetningen utgjør kompetansebegrepet mer enn en ressurs.

Fotnoten under definisjonen nedskrevet på side 14 i Beretningen kan muligens forklare hvorfor ”kompetanse” omtales som et verb. Den norske definisjonen av kompetanse er den samme som OECDs definisjon slik den er lagt ut i prosjektet *Defining and Selecting Competencies*. ”A competence is the ability to meet a complex demand successfully or carry out a complex activity or task” (2002: 14 Fotnote 3). Denne definisjonen samsvarer igjen med en internasjonal begrepsavklaring av ordet ”kompetanse”. En mulig forklaring på hvorfor definisjonen innledningsvis virker vag, kan være at den skal passe inn flere land, flere språk og flere kontekster samtidig som den skal dekke et abstrakt felt. Inspirert av engelske dokumenter kan det være fristende å oversette kompetansebegrepet til et verb, men dette gir ingen god mening i norsk språkdrakt. Selv om kompetansebegrepet defineres i teksten framstår begrepet uklart for meg som leser. Derfor vil jeg i neste del undersøke om begrepsbruken tydeliggjøre hvordan forståelsen av kompetanse etableres i Kompetanseberetningen.

7.2 Bruken av begrepet ”kompetanse”

Nedenfor har jeg plukket ut 10 setninger fra ulike steder i Kompetanseberetningen. I alle setningene står ordet ”kompetanse” sentralt. Hensikten med denne gjennomgangen er å finne ut om begrepet kompetanse er del av ett eller flere

tekstuelle mønstre. Hvor mange forståelser av kompetanse konstrueres? Hvordan utgjør disse del av en diskurs? Og er det en forståelse av kompetanse som er mer dominerende enn de andre? Disse spørsmålene ønsker jeg å finne svar på i det følgende.

1. Internasjonal forskning har vist at kompetanse spiller en avgjørende rolle for velferd, økonomisk utvikling og andre forhold som lykke og helse (ibid:5).
2. Det er i dag bred enighet om at kompetanse i en eller annen form er viktig for velferd og økonomisk utvikling. OECD og EU har i lengre tid vært opptatt av kompetanse og utdanning som grunnlag for økonomisk verdiskapning og utvikling (ibid:10).
3. I denne første Kompetanseberetningen (2003) er hovedtemaet kompetanse innefor rammen av livslang læring, men med avstikkere til kompetanse som driver for innovasjon og verdiskapning. Et sentralt element er virksomhetens evne til å sette kompetanse i spill (ibid:11).
4. Fokus på bruk av kompetanse for individ, virksomhet og samfunn kan sies å representere "output - eller resultatsiden" av kompetanse - på ulike arenaer og nivåer og på tvers av disse. Ved å satse på bedre bruk og utvikling av kompetanse vil man løse sentrale læringsutfordringer knyttet til bedre velstand i vid forstand, livskvalitet, lykke etc (ibid:14).
5. Kompetansebegrepet slik det brukes i dag har fått et nytt innhold, og et stadig større nedslagsfelt i samfunnet. Kompetanse har gått fra å være noe som ble tildelt de få gjennom et embete, til noe alle trenger og stadig må videreutvikle gjennom bruk (ibid:16).
6. Forståelsen av kompetansebegrepet som noe mer enn utdanning kan ses i forbindelse med at medarbeidere i større grad blir verdsatt som "hele mennesker" fremfor som instrumentelle bærere av kunnskap. I dette perspektivet forenes arbeidsgivers og arbeidstakers interesser ved at fokuset på kompetanse gir effekt på de økonomiske resultatene og på den enkeltes behov for utviklende og varierende arbeidsoppgaver (ibid:16-17).

7. Definisjonen av kompetanse tar utgangspunkt i utfordringen eller oppgaven som skal løses. Dette gjør det tydelig at kompetanse både kan komme til uttrykk som individuelt og som kollektivt fenomen (ibid:22).
8. Kompetanse definert som evnen til å møte komplekse krav og utfordringer er en størrelse som i hovedsak observeres i etterkant: Har virksomhetene, individene eller samfunnet møtt utfordringene? Slike målinger* er viktige for å belyse mønstre av faktiske forskjeller, for eksempel på grunnlag av sosial bakgrunn, men de sier lite om hva det er som gjør at noen får til mer enn andre (ibid:27).

* Målinger av resultater kan være målinger av læringsutbytte i skolen (PISA, PIRLS), sysselsetting i ulike grupper, fullført utdanning, innovasjonsmålinger i næringslivet osv (ibid: fotnote 26).

9. Omsettelighet av kompetanse knytter seg til i hvilken grad man kan bruke kompetanse utviklet i én kontekst overført til en annen kontekst. Omsettelighet kan forekomme innefor en bransje eller et fagområde eller på tvers av disse. Å omsette har en dobbel betydning: På bokmål referer uttrykket til økonomisk konvertering, mens det på nynorsk er synonymt med språklig oversettelse. Den første betydningen spiller på kompetanse utviklet på enkelte arenaer er mer "salgbare" enn andre. Den siste betydningen spiller på den "oversetterjobben" som må gjøres når kompetanse utviklet i én kontekst omsettes i en ny kontekst (ibid:37).
10. På samfunnsnivå er virksomhetens evne til å konvertere kompetanse til verdiskapning viktig (ibid:43).

Før jeg sier noe om forståelsen av kompetanse, vil jeg trekke ut ord som går igjen i de ulike punktene. Punkt 1 bruker ordene "velferd" og "økonomisk utvikling". Punkt 2 supplerer med "økonomisk verdiskapning og utvikling". Punkt 3 handler om "kompetanse som driver for innovasjon og verdiskapning". Dette repeterende og gjentakende vokabularet etablerer en forståelse av kompetansens forhold og innflytelse på økonomisk vekst og velstand. Punkt 4, kan etter min mening også plasseres innenfor den økonomiske diskursen. Det økonomiske perspektivet er ikke like eksplisitt, men setningen dreier seg om å skape resultater: "bruk av kompetanse kan sies å (...) representere output- eller resultatsiden av kompetanse. Når man trekker inn punkt 6, blir det enda tydeligere."... fokuset på kompetanse gir effekt på

de økonomiske resultatene”. Punkt 9 tar for seg ”omsettelighet av kompetanse”. Konverterer man dette uttrykket til en økonomisk diskurs, handler det om at ”kompetanse (...) på enkelte arenaer er mer ”salgbare” enn andre”. Punkt 10 sier noe av det samme som ble skrevet i punkt 1-3: ”å konvertere kompetanse til verdiskapning”.

Slik jeg ser det vektlegger punktene 1-4, 6, 9 og 10 de økonomiske fordelene og vinningsmulighetene ved kompetanse begrepet. I den utvalgte sammenhengen etableres forståelse av kompetanse som et gode. Et gode som påvirker inntekt, utvikling, verdiskapning og konkurranse dyktighet. Kompetanse blir forstått som et substantiv som er av betydning for økonomisk vekst. Det repeterende og gjentakende vokabularet som brukes, viser hvordan en forståelse av kompetanse blir konstruert og etablert.

Kompetanseberetningen legitimerer den økonomiske diskursen ved å henvise til ”internasjonal forskning” (punkt 1), ”bred enighet” og ”OECD og EU” sin interesse for kompetanse (punkt 2). Forskning, enighet og internasjonale aspekter gjør at begrepet ”kompetanse” kan kobles til samfunnsutvikling og antydes som løsning på framtidige problemer for fellesskapet. Ved siden av økonomisk framgang vil også forhold som ”lykke og helse” (punkt 1), ”velstand i vid forstand, livskvalitet, lykke etc” (punkt 2) bli bedre for det enkelte individ. Det tause budskapet i slike sitat antyder at muligheten for verdiskapning går tapt dersom vi ikke satser på kompetanse. Manglende kompetanse påvirker ikke bare velferd og økonomisk utvikling, det går også utover lykke og helse. Dette bringer meg over til den andre konstruksjonen av kompetansebegrepet.

Jeg vil trekke frem det tekstlige mønsteret som ser på forholdet mellom kompetanse og individ - fellesskap. Her velger jeg å forstå ordet fellesskap på flere måter. Fellesskapsbegrepet handler både om hvordan kompetansediskursen legitimerer sin posisjon i samfunnet, og hvordan diskursen trekker veksler på humane verdier som lykke og helse. I denne bruken kommer også forståelsen av kompetanse som verb tydeligere fram. For eksempel står det i punkt 5 at: ”Kompetanse har gått fra å være

noe som ble tildelt de få gjennom et embete, til noe alle trenger og stadig må videreutvikle gjennom bruk". Videre knyttes punkt 6 kompetansebegrepet opp mot ivaretagelse av "hele mennesker" og "den enkeltes behov for utvikling og varierende arbeidsoppgaver". Samtidig står det i punkt 7 at "kompetanse kan komme til uttrykk både som individuelt og kollektivt fenomen".

Punkt 8 etablerer en forståelse av kompetanse både som et verb og som et substantiv. "(...) evnen til å møte komplekse utfordringer er en størrelse som i hovedsak observeres i etterkant. (...) slike målinger er viktig for å belyse mønstre av faktiske forskjeller". Kompetanse forstått som praksis blir vurdert av målinger som vurderer resultatet av kompetansen. Målingene er altså kompetanse forstått som substantiv.

De ti sitatene viser at kompetanse etableres både som substantiv og verb, og at begrepsbruken utgjør to tekstuelle mønstre. Det kunne være fristende å si at det tekstuelle mønsteret som plasserer kompetanse som del av en økonomisk diskurs er dominerende, da forståelsen av kompetanse først og fremst knyttes i forhold til økonomisk utvikling, men denne ensidigheten blir noe upresis. Likevel er det ikke til å komme fra at økonomi perspektivet står sterkt i de ti sitatene, og det er ikke fordi jeg bevisst har valgt bort sitater som kunne antyde alternativer. Snarere har jeg lett etter alternative forståelser av kompetanse.

I forhold til hva man kanskje skulle tro med utgangspunkt i definisjonen blir kompetansebegrepets dynamikk og fleksibilitet lite vektlagt. Handlings- og praksisaspektet eventuelt "hva vi gjør og får til i møte med utfordringene" fikk mye oppmerksomhet i kompetansedefinisjonen. Det er ikke hovedfokuset i sitatgjennomgangen som tar for seg bruken av "begrepet kompetanse".

Oppmerksomheten er her på resultatene av økt kompetanse. Det er mindre fokus på selve utføringen og gjennomføringen av kompetanse. Så langt har bruken av begrepet kompetanse blitt skissert. I neste del vil jeg se på fire begreper som er laget spesielt for Kompetanseberetningen og som forfatterne selv fremhever og omtaler som nøkkelord. Jeg ser på dem som metaforer.

7.3 Metafor analyse

Fire såkalte grenseobjekter presenteres i kapitlet som heter ”Hvilke begreper benyttes i Kompetanseberetningen?” (UFD 2003:30-37). Grenseobjektene er ordnet hierarkisk og er utformet med den hensikt å kunne anvendes tverrfaglig. Det overordnede begrepet er *Læringsintensitet*. Under der finner vi tre likestilte begreper henholdsvis: *Læringstrykk*, *læringsanstrengelser* og *læringsmuskler*. Hvert begrep får i det nevnte kapitlet ca. en side forklaring på hvordan det skal forstås og hvordan det skal anvendes. Nedenfor vil jeg gjøre rede for hvordan forfatterne av Kompetanseberetningen presenterer grenseobjektene også kalt nøkkelbegrepene. Deretter vil jeg begrunne hvorfor og hvordan jeg kan lese disse begrepene som metaforer, før jeg våger meg ut i en metafor analyse.

Læringsintensitet er en forutsetning for evnen til å møte komplekse krav og utfordringer eller for å skape vektløse verdier, enten det gjelder for en virksomhet, individer eller samfunnet. Dette er en sammenheng vi vil utforske nærmere her. (...) For å forstå hvordan læringsintensitet genereres i praksis, lanserer vi noen begreper som kan hjelpe oss til å forstå hvordan ulike mekanismer til sammen skaper læringsintensivt miljø. Disse er:

- Læringstrykk forstås som et *erkjent* behov for læring
- Læringsanstrengelser forstås som den innsatsen som legges ned i læring og deltakelser i aktiviteter som kan føre til læring.
- Læringsmuskler forstås som hvor godt utrustet man er til å styre og organisere anstrengelsene. På virksomhetsnivå vil dette spesielt handle om integrering og balansering av ulike type læringsanstrengelser i forhold til de utfordringene som skal løses (UFD 2003:30).

”Læring” fungerer som det repeterende leddet i ordsammensettingen da det er felles forstavelse for alle fire grenseobjektene. Ved å gjenta ”læring” i kombinasjon med henholdsvis; intensitet, trykk, anstrengelser og muskler får begrepet en sammenbindende funksjon. Tilleggsbegrepene kan minne om hverandre, men er ikke helt like. Snarere er det sammenligninger som viser noen nyanser. Hensikten med grenseobjektene er i følge Beretningen å tenke nytt rundt læring samtidig som

begrepene skal bidra til å holde fast på forståelsen av kompetanse noe aktivt og verdiskapende (UFD 2003:30).

Dersom jeg gjør et metodisk grep og fjerner ordet ”læring”, er det fristende å plassere tilleggsbegrepene innenfor en naturvitenskapelig tradisjon deriblant fysikk, biologi, kjemi etc. Tilleggsbegrepene kan gi assosiasjoner til kraft og styrke, eventuelt strev, slit og svette. Samtidig finnes det tempo og driv i begrepene. Har man stor fart, er det mulig å tenke seg fordelene ved å ha teknikk, metode og muskler. Dette kan gjøre det lettere å håndtere intensiteten, trykket og/eller anstrengelsene som måtte komme. Å lese Kompetanseberetningens nøkkelbegreper på en alternativ nyskapende måte gjør det mulig å oppfatte begrepene som metaforer.

Nyskapende metaforer er ofte satt sammen som nøkkelbegrepene viser ovenfor. Det kan skape en samlet oppfatning av komplekse fenomener og bidra til at begrepsinnholdet naturaliseres. Alternativt kan metaforene åpne for nytenkning og assosiasjoner som belyser begrepene på en utradisjonell måte. Metaforer kan videre beskrive og kaste lys over aspekter ved undersøkelsesfenomenet som man ikke umiddelbart tenker over. Noe som gjør det mulig å utforske metaforenes grenser og teste hvor langt en alternativ oppfatning kan strekke seg. Motsatt er det mulig å utforske hvordan metaforene kan stenge for meningsflyt og tolkningsmangfold.

Ved å dra veksel på kontrasterende metaforer ønsker jeg å utfordre meningsinnholdet i Kompetanseberetningens nøkkelbegreper. Jeg bruker metaforer som analyseverktøy til å skape en konstruksjon av kompetansebegrepet som belyser andre sider av nøkkelbegrepene. Dette kalles å skape *disffraksjon*. Hensikten med disffraksjon er å etablere en distanse til den opprinnelige teksten for så å bidra til supplerende og alternative forståelser av kompetansebegrepet.

Ved å bytte ut basisordet ”læring” med mer fysiologiske begreper plasserer jeg de såkalte nøkkelbegrepene innenfor en kroppsmetafor. Jeg er trygg på at denne plasseringen fungerer grunnet nøkkelbegrepenes tilleggsord som faglig sett står nærmere de fysiologiske begrepene. Tilleggsordene kan underbygge kroppsmetaforen,

se for eksempel på tilleggsordet ”muskler”, og videre (fysisk) ”anstrengelse”, (blod) ”trykk” og (trenings) ”intensitet”. Alle begrepene gir assosiasjoner til kropp og trening. Det overordnede begrepet i Kompetanseberetningen er læringsintensitet. Overført til min sammenheng blir treningsintensitet den overordnede metaforen i analysen.

Jeg har valgt å kalle metafor analysen Fitness senteret Norge A/S fordi ordet ”fitness” er internasjonalt og passer i så måte til Kompetanseberetningens opphav. Dersom jeg hadde valgt 5-mila som overskrift, kunne jeg etablert enda en forståelse av kompetanse. 5-mila inneholder andre fysiske utfordringer enn treningsutfordringene du får på et Fitness senter. 5-mila er en utholdenhetskonkurranse som finner sted i friluft med variert terreng og skiftende intensitet. Det handler å gå fort og vinne på tross av den lange strekningen. 5-mila gir assosiasjoner til ski, mens omgivelsene på et treningssenter er omtrent de samme uansett hvor i verden sentrene befinner seg. For å vise hvor langt man kan gå i en metafor analyse, og for å vise hvilke muligheter som åpner seg når man tester ut alternative konstruksjoner av kompetanse, er analysen satt noe på spissen.

7.3.1 Fitness senteret Norge A/S

Jeg vil analysere de fire nøkkelbegrepene i Kompetanseberetningen i følgende rekkefølge. Først tar jeg for meg metaforen ”læringsmuskler”. Deretter analyserer jeg henholdsvis på ”læringsanstrengelser”, ”læringstrykk” og ”læringsintensitet”. Grunnmetaforen i denne analysen er kropp. Siden vi befinner oss på et Fitness senter, er individet og dets muskler sentralt. Hvert menneske er utstyrt med muskler. De som mangler muskler eller gradvis opplever muskelsvinn har en alvorlig sykdom. Det er opp til den enkelte hvordan man ønsker å trene opp musklene sine. Noen trener aktivt, andre trener knapt. Noen trener styrke, andre trener smidighet eller utholdenhet. Trenings- eller læringsform gir ulike resultater.

Metaforen ”læringsmuskler” leser jeg som et bilde på å utvikle styrke og bygge muskler enten de er relatert til fysisk anstrengelse eller anstrengende

læringsaktiviteter. Se for deg en gruppe mennesker plassert i en treningssal. Salen er utstyrt med speil og treningsapparater. Noen av de som trener der, har store muskler, andre har pumpet så mye jern at musklene deres er overdimensjonert. Noen klarer å kontrollere stryketreningen til et passe nivå, andre gidder ikke å anstrenge seg i det hele tatt. Konsekvensen er at brukerne av Fitness senteret Norge A/S sitter igjen med læringsmuskler som ser forskjellig ut, som har ulik funksjon og som kan nyttegjøres på ulikt vis.

Med begrepet læringsmuskler forstås hvor godt utrustet man er til å ta i bruk og organisere anstrengelsene på en effektiv måte i forhold til konkrete utfordringer. Dersom man snakker om individer, vil læringsmuskler kunne være evnen til å ta i bruk og utvikle strategier tilpasset den enkelte oppgave. Hva slag sammensetting av muskler man trenger, avhenger av oppgaven man skal løses. Dersom man jobber i et prosjekt eller annet arbeid med mye kontakt utad, (...) krever[s] bredt sammensatte læringsmuskler (UFD 2003:32-33).

Kompetanseberetningen påpeker at man trenger ulike muskler avhengig av hva slags oppgaver man utfører. Bredt sammensatte læringsmuskler er et mål i

Kompetanseberetningen. Ensidig fokus på utvikling av bestemte muskelgrupper gir liten effekt dersom målet er livslang læring. I et livslangt læringsperspektiv er det vel så viktig å ha krefter til stadig å utsette seg for ny lærdom. "Læringsmuskler" slik de ble konstruert på Fitness senteret Norge A/S, framstår noe statisk. Ønsker man å se på læringsmuskler som en dynamisk metafor, trenger man å illustrere metaforen ved hjelp av begreper om utholdenhet, smidighet, styrke og spenstighet.

Den neste metaforen i Kompetanseberetningen er læringsanstrengelser: "Med begrepet læringsanstrengelser mener vi innsats, ressurser og tid som blir brukt til aktiviteter som skal føre til læring" (UFD 2003:32). Læringsanstrengelser handler om hvor mange krefter man legger ned i sin egen kompetanseutvikling, og det handler om å være deltaker både i formell og uformell læring over tid. I metaforen ligger det et implisitt budskap om at det kreves innsats og anstrengelse for å lære. Ønsker

individet å oppleve utvikling og framgang er det opp til den enkelte å ta tak i sin egen situasjon.

Dette leder oss over til spørsmål angående tilgangen til formelle og uformelle læringsarenaer. Er det slik at alle har en reel mulighet til å bruke Fitness senteret Norge A/S? Hva koster medlemskapet på Fitness senteret? Er det gratis? Nei, vel. Hvem har råd til å betale for treningsmedlemskapet? Problemstillinger av denne typen er kjent innenfor utdanningspolitisk tenkning og drøftes gjerne under overskriften: Lik rett til utdanning. Fortellinger om sosial reproduksjon tilsier ofte at de som er godt stilt fra før, også har råd til å kjøpe seg flere muligheter enten det er i form av privat undervisning eller de leier personlig treningsinstruktør. Andre jobber i en veldrevet organisasjon der ledelsen har råd til å planlegge langsiktig og gjennom det, finansiere medlemskap til sine ansatte på Fitness Norge AS.

Å være deltaker i formelle og uformelle læringssituasjoner er nødvendig for å kunne utvikle sin kompetanse. Dersom tilgangen til læringsarenaene er begrenset blir dette problematisk. Kan man anta at treningssenteret fungerer som et seleksjonssystem? Er det de som i utgangpunktet er rangert høyt som også får mulighet til å utvikle seg og trene slik at de kan klatre enda høyere. Kanskje koster de også på seg personlig treningsinstruktør? De som ikke har råd til treningsmedlemskap har problemer med å følge utviklingen. Enten blir de værende på stedet hvil eller så synker de enda lengre ned i de sosiale lagene. Har man ikke mulighet til å bygge læringsmuskler eller tilgang på de aktuelle læringsarenaene kan det være fristende å ty til kjappe løsninger. Kjappe løsninger kan for eksempel være dop eller lignende. Bildet som illustrerer at man tar heisen til topps, kan illustrere dette poenget (se pkt 7.1). Kjappe løsninger kan raskt gi resultater, men disse er sjeldent lønnsomt i et livslangt perspektiv. Noen heldige unntak finnes det riktignok der de kjappe løsningene gir mulighet til å betale personlig treningsinstruktør for en stund og/eller investere i et medlemskap på Fitness senteret Norge A/S.

Behovet for læring kan i følge Kompetanseberetningen kjennes som et trykk som vedvarer over tid. Dette bringer meg over til den tredje metaforen i Kompetanseberetningen nemlig ”læringstrykk”.

Læringstrykk kan defineres som opplevelsen av et behov for bedre bruk og utvikling av kompetanse. Læring, både for individet, virksomheten og samfunnet, oppstår når motivasjonen er der, og når behovet oppleves som reelt og uunngåelig. (...) Et samfunn med høy læringstrykk kjennetegnes ved at det skapes flere initiativ parallelt i samfunnet, at både det offentlige, og det private, enkeltmennesker, virksomheter og samfunnsinstitusjoner blir involvert eller ser at det er behov for å agere (UDF 2003:31).

Jeg antar at læringstrykket ikke er statisk. Noen lærings- eller treningssituasjoner krever eksplosiv styrke, andre lærings- eller treningssituasjoner krever utholdenhet eller god spenstighet. Disse kravene forutsetter at man på Fitness senteret trener variert. Ønsker man å håndtere ulike former for læring, er det nødvendig med bred allmenn opplæring. Vil man bygge opp god kondisjon, er det nødvendig med lange treningsintervaller og repeterende øvelser. Vil man bygge opp en bestemt styrke, er trening av de aktuelle musklene nødvendig osv. Uansett hvilket treningsopplegg man ønsker å følge, er motivasjon en viktig faktor for å gjennomføre. Atleter med bestemte mål for øyet har ofte tilstrekkelig med indre motivasjon fordi de ønsker å delta i konkurranser og tar sikte på å vinne. For andre som er mindre målbevisste, kan det være hensiktsmessig å tilby et variert læringstrykk for å unngå kjedsomhet. Allmenn opplæring, kontinuerlig kompetanseutvikling og livslang læring i særdeleshet er både ressurskrevende og tidkrevende.

Den siste overordnede metaforen i Kompetanseberetningen er ”læringsintensitet”. Læringsintensitet ”... spiller på at læring er knyttet til handling, enten det er opplæring, sosialt samvær eller om å løse komplekse problemer” (UDF 2003:30). Metaforen vektlegger handling og sosialt samvær. Sentrale læringsmåter i denne sammenheng er prosjektarbeid og utadrettet arbeid. Å samarbeide og jobbe på lag

forutsetter sosial kompetanse og kommunikative ferdigheter. Dette er vanskelig å tilegne seg hvis man kun driver egentrening. På et Fitness senter trener man ofte for seg selv. Av og til trener man to og to i en form for gjensidig veiledning og konkurranse, men læringslag eller læringssamspill er ikke noe man oppfordrer til på et Fitness senter. Kompetanseberetningens metaforer gjenspeiler dette ved sin sterke vektlegging av individet.

På Fitness senteret Norge A/S handler læring først og fremst om å gjøre hvert enkelt individ utrustet til å håndtere diverse kompetansekrav. Det som kreves for å bli kompetent er, individuell ytelse og bestemte former for trening som for eksempel styrketrening. Det er opp til den enkelte å utvikle sin kompetanse. Dette kan for en del skape urealistiske fantasier om hva de kan få til. For andre kan det medføre resignasjon hos de som ikke strekker til. Det kan se ut til at forfatterne av Kompetanseberetningen forutsetter et sterk, veltrent individ som er rustet og har materielle forutsetninger til å håndtere læringskrav av ulik art samtidig som metaforene bygger på slagordet ”du kan om du vil”.

Dersom individet tilegner seg en kontekstfri kompetanse, kan denne selges og/eller investeres som en vare eller et handelsobjekt. Den enkelte kan forhandle og bytte sin private kompetansebeholdning mot bedre lønn, bedre jobb eller høyere stilling. Dersom individet selv ikke tar ansvar for den kontinuerlige kunnskapsoppbyggingen og/eller utvikling av ferdigheter står individets stilling i fare ved å kunne bli konkurranseutsatt.

Læringskravene på Fitness senteret har til hensikt å styrke det enkelte individ og/eller lede til samfunnsøkonomisk utvikling. Det konstrueres en forståelse av kompetanse som handler om å skape ”resultater”, strebe etter utvikling og progresjon (UFD 2003:14). Tittelen på metafor analysen henspeiler både til metaforer om individet og til en økonomisk metaforikk. På et treningssenter er individet i fokus. I tillegg er dette treningssenteret gjort til et nasjonalt aksjeselskap der økonomisk inntjening står i fokus og er nødvendig for å få aksjeselskapet til å gå rundt. Kompetansebeholdningen i firma er altså ikke bare av individuell art, men kan også betraktes som firmaets

kollektive vare. Dersom akseselskapet går med overskudd, kan dette muligens gi positive ringvirkninger for fellesskapet.

Å undersøke Kompetanseberetningens nøkkelbegreper gjennom en metafor analyse som Fitness senteret Norge A/S er spennende fordi den kan stille til skue aspekter ved kompetansebegrepet som blir underkommunisert i teksten. Videre kan metafor analysen i noen grad hjelpe oss til å se tendenser i vår egen tid som ennå ikke er helt åpenlyse. Hvilken metaforikk man velger å forholde seg til, er avhengig av hvordan man ønsker å forstå metaforene og begrepet kompetanse for så å legitimere egne avgjørelser.

Metaforanalysen synliggjør to konstruksjoner av kompetanse. Den ene forståelsen av kompetanse tar utgangspunkt i individet. Den andre forståelsen av kompetanse tar utgangspunkt i økonomisk utvikling, vekst og styring. Disse to forståelsene fant jeg også fram til tidligere i tekstkontekstanalysen. Så langt vil jeg oppsummere tekstkontekstanalysen med å si at den ene forståelsen av kompetanse handler om kompetanse som en ressurs ved hvert enkelt subjekt. Den andre forståelsen handler om kompetanse som en vare. Senere i analysen vil jeg komme tilbake til disse to forståelsene av kompetanse og sette de inn i en større sammenheng.

I neste del vil jeg bevege meg noe fra den tekstnære analysen til å se på Kompetanseberetningen i en situasjonssammenheng.

8. Kompetanseberetningens situasjonskontekst

Situasjonskontekstanalysen er oppdelt i to deler. Den første delen handler om *tekstens virksomhet*. Dette leder til en analyse av tekstens opphav og tekstens hensikt. Den andre delen tar for seg *tekstens deltakere*. Deltakerne består både av tekstens avsendere og mottakere. Disse viser seg å være mer eller mindre eksplisitt tilstede i teksten.

8.1 Tekstens virksomhet

Å kjenne til tekstens virksomhet er sentralt for å få oversikt over tekstens kontekst. Jeg starter gjennomgangen med en redegjørelse for hvordan Kompetanseberetningen uttrykker sitt eget opphav. Deretter analyserer jeg hvordan Kompetanseberetningen begrunner sin egen eksistens og hensikt.

8.1.1 Tekstens opphav

Innledningsvis i denne oppgaven, nærmere bestemt i casebeskrivelsen av *Kompetanseberetningen for Norge 2003* (se pkt 1.2), gjorde jeg rede for Beretningens internasjonale og nasjonale opprinnelse. I tekstobjektets forord og sammendrag er denne opprinnelsen viet liten oppmerksomhet. I selve Kompetanseberetningen blir tekstens opphav presentert som om den kun hadde opphav i en nasjonal virksomhet.

Kompetanseberetningen for Norge er et prosjekt som er satt i gang av Utdannings- og forskningsdepartementet. Arbeidet startet høsten 2002, og de første resultatene av arbeidet offentliggjøres under overskriften Kompetanseberetningen 2003 (UDF 2003:4)

Leser man fra første side og framover kan rapporten rett og slett virke som et nasjonalt prosjekt alene. Riktig nok finnes det unntak: ”Internasjonal forskning har

vist at kompetanse spiller en avgjørende rolle for velferd, økonomisk utvikling og andre forhold som lykke og helse” (Ibid: 5). Uttrykket ”internasjonal forskning” har her en legitimerende funksjon som rettferdiggjør fokuset på kompetanse og kompetanseutvikling. Seks sider senere blir Kompetanseberetningens internasjonale opphav presentert på denne måten:

Det er i dag bred enighet om at kompetanse i en eller annen form er viktig for velferd og økonomisk utvikling. OECD og EU har lenge vært opptatt av kompetanse og utdanning som grunnlag for økonomisk verdiskapning og utvikling. Disse temaene er satt på dagsorden internasjonalt under overskrifter som ”knowledge economy” og ”life-long learning” (UDF 2003:10).

Sitatet referer til OECD og EU som organisasjoner, men det refereres ikke til oppfordringen som medlemslandene fikk i desember 2000, der oppgaven var å kartlegge nasjonens kompetanseressurser. En måte å forstå nedtoningen av det internasjonale perspektivet er at UFD ønsker å fremlegge Kompetanseberetningen som et selvstendig nasjonalt produkt uten internasjonale føringer. Kanskje kan man også spekulere rundt antagelsen om at Kompetanseberetningen er diffus i presentasjonen av sitt opphav fordi politisk samarbeid internasjonalt skaper ulike reaksjoner avhengig av politisk tilknytning. EU motstandere er eksempel på én av flere politiske grupperinger som har lite til overs for EUs internasjonale føringer på norsk politikk. Global påvirkning og internasjonal innflytelse på utdanningspolitikken kan også være et omstridt tema.

Å konkludere rundt disse antagelsene er ikke min hensikt. Jeg ønsker bare å påpeke at det er noe paradoksalt at Kompetanseberetningens internasjonale opphav blir nedtonet samtidig som ”internasjonal forskning”(2003:5), ”OECD og EU” (2003:10) er sentrale utsagn som brukes til å legitimere beretningens tema og budskap. Paradokset ligger i dobbel kommunikasjonen som foregår. I det ene øyeblikket er ordet ”internasjonalt” tonet ned samtidig som det i neste avsnitt løftes fram og legitimerer Beretningens virksomhet.

8.1.2 Tekstens hensikt

Den andre delen i redegjørelsen for tekstens virksomhet tar for seg tekstobjektets hensikt. I den følgende analysen har jeg valgt å avgrense tekstens hensikt til å gjelde den norske konteksten.

Eksistensen og begrunnelsen for *Kompetanseberetningen for Norge 2003* er sammenfattet i tre punkter:

Det er en rekke gode grunner til å utarbeide en kompetanseberetning. Stikkordmessig kan bl.a. nevnes:

- Vi trenger å bedre kunnskapsgrunnlaget for politikkutformingen
- Vi trenger en ny tenkemåte i forhold til læring og kompetanse
- Kompetanse må settes høyere opp på dagsorden (UDF 2003:10).

Hvordan oppfatter jeg som leser disse tre punktene? De to første punktene gir inntrykk av aktivitet og framdrift. Formuleringen *Vi trenger* kan motivere til handling og virksomhet. På samme tid kan det fortolkes som en bønn eller et krav om at noen utenfra kommer og serverer oss et bedre kunnskapsgrunnlag for politikkutformingen. Punkt to viser at vi ønsker å bli servert én ny tenkemåte i forhold til læring og kompetanse. For å utføre beretningens formål trenger vi bedre kunnskapsgrunnlag og én ny tenkemåte. I denne sammenheng lurer jeg først av alt på hvem som utgjør *vi*? Derneft undrer jeg meg over at det bare finnes én ny tenkemåte i forhold til læring og kompetanse?

Kompetanseberetningen for Norge 2003 som prosjekt blir begrunnet med formuleringen: "Vi trenger". Er det leseren, departementet, regjeringen eller det norske folk som utgjør *vi*? Da Kompetanseberetningen er et utdanningspolitisk dokument som er plassert i en diskursiv privilegert posisjon med tanke på innflytelse og makt, antar jeg at politikere og utdanningsmyndigheter kan presenteres med et stort VI (jfr. pkt 4.2). Samtidig er "vi" et begrep som inkluderer alle. Ordet *vi* gjør det

vanskelig å finne noen konkrete personer å ansvarliggjøre. Konsensusen om kompetansens uovertreffelighet og enighet rundt behovet for en Kompetanseberetning er tydeliggjort ved å appellere til et større ”Vi”. Dette store ”Vi” kan være alt fra enkelt personer, til bedrifter, departementer, organisasjoner, nasjoner og verden (Jørgensen og Phillips 1999:195). Pronomenet er med på å overtale leseren om at kompetanse er et nødvendig gode for utvikling og framdrift i Norge. Kompetanseberetningen uttaler seg på vegne av et fellesskap der OECDs forståelse av kompetanse blir bakt inn i norsk utdanningspolitikk.

Dette leder meg over til formuleringen ”Vi trenger en ny tenkemåte i forhold til læring og kompetanse” (UDF 2003:10). Finnes det kun *én* tenkemåte i Kompetanseberetningen? Er det slik at denne ene tenkemåten etablerer en ensrettet forståelsen av kompetanse? Hvordan kan avsenderne være så sikre på at vi kun trenger *én* ny tenkemåte? Hvorfor ikke to eller kanskje flere? Og hva med de gamle tenkemåtene, er det ikke lenger noe å hente der?

Det siste punktet som tar for seg hensikten med Kompetanseberetningen, bruker formuleringen *må sette*. Sammenlignet med de to første punktene virker denne formuleringen mer passiv. Oppgaven om å ”sette kompetanse høyere på dagsorden” kan plasseres utenfor tekstens virksomhetsområde. Utsagnet virker nesten som en ansvarsfraskrivelse, og igjen lurar jeg på hvem det er som *må sette* kompetanse høyere opp på dagsorden? Er det folk flest, utdanningspolitikere, pedagoger eller Utdannings- og Forskningsdepartementet som institusjon. På en måte forklarer forfatterne av Kompetanseberetningen hensikten med Kompetanseberetningen som om den var tatt for gitt og godtatt av alle.

For å illustrere en alternativ måte å begrunne Kompetanseberetningens eksistens har jeg skrevet om de tre punktene som ble sitert ovenfor. Meningen er å kontrastere den opprinnelige formuleringen og illustrere hvordan teksten kunne vært skrevet annerledes. Jeg har fulgt malen som Kompetanseberetningen har lagt opp til, men gjort innholdet mer forpliktende. Samtidig har jeg gjort argumentasjonen mindre

naturgitt. Framfor å være normativ er dette alternativet ment å vise hvordan meningsinnholdet forandrer seg ettersom teksten rundt forandrer seg.

Det er en rekke gode grunner til å utarbeide en kompetanseberetning. Stikkordsmessig kan bl.a. nevnes:

- Utdannings- og forskningsdepartementet har til hensikt å bedre kunnskapsgrunnlaget for politikkutformingen
- Utdannings- og forskningsdepartementet skal sammen med eksterne ressurser utvikle nye tenkemåter i forhold til læring og kompetanse
- Det overordnede målet er å sette kompetanse høyere opp på den utdanningspolitiske dagsorden. Intensjonen er at dette kan ha innflytelse på andre samfunnspolitiske sektorer, for eksempel arbeids- og velferdspolitikken under Arbeids- og inkluderingsdepartementet og næringspolitikken under Nærings- og handelsdepartementet, i tillegg til privat sektor.

Forskjellen med det opprinnelige tekstutdraget og mitt forslag er at Kompetanseberetningens ansvar og intensjoner kommer tydeligere fram. Ulempen med dette er at avsender blir mer forpliktet til å gjennomføre det som blir formulert. Det er vanskelig for myndigheter å unndra seg oppgaver som man selv har formulert eksplisitt. Å unndra seg ansvar ved å underkommunisere og/eller utydeliggjøre for leseren er relativt enkelt gjennom formuleringer som ”vi”.

I stedet for å utvikle én ny tenkemåte har jeg valgt formuleringen ”nye” tenkemåter. Når det opprinnelig står skrevet én tenkemåte, impliserer det at diskursen om kompetanse er naturalisert og blir oppfattet som objektiv. På den måten framstår Kompetanseberetningens forståelse av kompetanse som den eneste riktige og blir til dels autoritativ. Dette kan skape problemer når Kompetanseberetningen er ment å kunne brukes som referansepunkt for politiske initiativer (se pkt 1.2 Sitat hentet fra *Forprosjekt om utvikling av nasjonalt kompetanseregnskap i 2001*). Ved å åpne for

flere tenkemåter unngår man å etablere forståelsen av kompetanse som ensidig og ”sann”. I stedet åpner man for et mangfoldig syn på kompetanse som med større sannsynlighet kan passe inn i politiske samarbeidsprosesser.

Analysen av tekstens virksomhet har vist at Kompetanseberetningen opphav primært ble uttrykt innenfor en nasjonal kontekst og bare til dels innenfor en internasjonal kontekst. Tekstens hensikt var eksplisitt formulert, men oppgavene som hensikten førte med seg var vage og ansvarsfordelingen var uklar. I analysen forsøkte jeg derfor å illustrere et alternativ. Neste del i situasjonskonteksten handler om tekstens deltakere.

8.2 Tekstens deltakere

Kompetanseberetningen for Norge 2003 har både nasjonale og internasjonale deltakere. For å begrense analyseomfanget av dette punktet vil jeg primært forholde meg til tekstens nasjonale deltakere. Først vil jeg gjøre rede for Kompetanseberetningens avsendere. Deretter ser jeg nærmere på hvem som kan tenkes å være Kompetanseberetningens mottakere.

8.2.1 Avsendere

Analysen ovenfor viste at tekstens hensikt var uklar. Dette påvirker også tekstens avsendere. *Kompetanseberetningen for Norge 2003* er som kjent et utdanningspolitisk dokument og avsenderen er en institusjon. Selv om Utdannings- og Forskningsdepartementet (UFD) er en kjent institusjon, er forfatterne av Beretningen ikke kjent. Fordelen ved dette er at man unngår et ensidig personfokus. Offentlige dokumenter av denne typen presenterer sjelden personene bak teksten. For å finne fram til tekstens avsendere blir man nødt til å undersøke hvordan avsenderen kommer tilsyne i teksten.

En måte å få kunnskap om avsenderen er å undersøke hvordan teksten forholder seg til sine målgrupper og hva de skriver om mottakergruppen. Denne måten å undersøke

avsendere på er inspirert av Neumann (2001) som mener at man kan forstå identiteten som relasjonell (se pkt. 2.2.2). Når en gruppe mottakere blir beskrevet, formuleres det samtidig noen ord om avsenderne. I sitatet nedenfor skisseres potensielle mottakergrupper og lesere av Kompetanseberetningen.

1.3 Hvem er Kompetanseberetningen myntet på?

Kompetanseberetningen 2003 er først og fremst ment som et grunnlag for politikkutforming på Utdannings- og forskningsdepartementets område. Videre er det et mål at beslutningstakere som ikke nødvendigvis er eksperter på læring og kompetanse, skal kunne dra nytte av beretningen på områder der læring og kompetanse blir stadig viktigere. Det kan dreie seg om beslutningstakere i Næringsdepartementet, men også innenfor områder som helse og kultur, i underliggende etater i stat, fylke og kommune og i ulike typer organisasjoner og virksomheter (UFD 2003:12).

Hva slags bilde dannes av Kompetanseberetningens avsender på grunnlag av dette sitatet? Mottakerne omtales som ”beslutningstakere som ikke nødvendigvis er eksperter på læring”. Gjennom en slik indirekte formulering framstår avsenderen som en fagekspert på kompetanseutviklingsområde. Avsenderens oppgave er å formidle sin fagkunnskap til personer som jobber på andre områder enn utdanning deriblant helse, kultur og næringsliv. Det er altså stilt visse forventninger til avsenderens kommunikasjonsferdigheter fordi formidlingsoppgaven blir omfattende.

Når avsenderen indirekte omtaler seg som en ekspert, blir UFD stående fram som en autoritet. Dette bidrar til en viss grad til å gjøre relasjonen mellom avsender og mottaker asymmetrisk. Noe som igjen kan gi Kompetanseberetningen som utdanningspolitisk dokument høyere status og større tyngde.

8.2.2 Mottakere

For å få klarhet i Kompetanseberetningens mottakergrupper kan man se på de fora der *Kompetanseberetningen for Norge 2003* ble presentert og markedsført. Foraene

kan si noe om tekstobjektets situasjonskontekst. Samtidig kan det gi et innblikk i hvilke sammenhenger tekstobjektet har vært framlagt, en indikasjon på hvem som med en viss sannsynlighet leser slike rapporter og hvor diskursen om kompetanse sirkulerer. Informasjonen jeg har om tekstobjektets mottakere er hentet fra Kompetanseberetningens nettside.

Internasjonalt er det først og fremst utdanningspolitiske deltakere i relasjon til EU og OECD som er mottakere av kompetanseberetningen. Det ser ut til at Kompetanseberetningen har blitt presentert minst tre ganger i internasjonale fora. Første gang var en presentasjon for sekretariatet for Det Danske Nationale Kompetenceregnskab. Deretter la utdanningsminister Kristin Clemet fram kompetanseberetningen på møte for EUs utdanningsministere den 24-25. juni 2004. Her var presentasjonens overskrift "Livslang læring fra retorikk til realitet". Senere samme år, nærmere bestemt den 22. - 23. november ble Kompetanseberetningen sendt på presentasjonsrunde i følgende OECD organer: Directorate for Science, Technology and Industry (STI), Centre for Educational Research and Innovation (CERI), Directorate for Education (EDU), og Directorate for Employment, Labour and Social Affairs (ELSA) i OECD.

Via Kompetanseberetningens internasjonale mottakere får Norge mulighet til å bli oppfattet som en aktiv deltaker i den europeiske utdanningspolitiske debatten. Samtidig kan man tenke seg at den internasjonale markedsføringen er en arena der Utdannings- og Forskningsdepartementet får vist hvordan Norge har fulgt opp og løst OECD sitt initiativ.

I Norge har Kompetanseberetningen blant annet blitt markedsført og presentert i følgende fora.

- Faglig Forum. Senter for Organisasjon og Kompetanse. Tittel = *Kompetanseberetningen for Norge - et nytt (og nyttig?) verktøy i læringssamfunnet.*
- Skolelederkonferansen. Tittel = *Skole i digital utvikling.*
- Videokonferanse på Høyskolen i Nord-Trøndelag.
- Fellessamling for demonstrasjonsskoler og - bedrifter.

- Kunnskapstinget.
- Senter for etter- og videreutdanning, Bergen.
- Forelesning, Høyskolen i Oslo.
- Norsk Forbund for Fjernundervisning. Tittel = *Kompetansepolitikk for voksne - hva er det?*

http://www.kompetanseberetningen.no/no_pages/index.aspx?mainid=2#Kompetanseberetningen%20og%20brukerne (5.11.2005)

Plassert innenfor det utdanningspolitiske felt kan mottakergruppen i Norge synes å være relativt heterogen. Samtidig ser det ut til at alle mottakerne jobber med og/eller tilhører en eller annen utdanningsarena der læringsrelaterte problemstillinger er tema til daglig. Listen støtter pedagogisk sosiologiske antagelser om at de som allerede kan mye om utdanning og kompetanse, også er de som får informasjon om utdanning og kompetanseutvikling. Mottakere av Kompetanseberetningen ser ut til å være sentrale og viktige aktører i arbeidet med kompetanseutvikling. Dette står i motsetning til Kompetanseberetningens tenkte mottakergruppe. I redegjørelsen for Kompetanseberetningens avsendere framsto forfatterne som fageksperter som skulle formidle utdanningskunnskap til de som kunne mindre om tema. Det vil blant annet si til folk som jobbet med helse, kultur og næringsliv (se pkt. 8.2.1).

Det teoretiske ønske om å prioritere eksterne presentasjoner og deltakelse i nye utdanningsfora ser ut til å ha blitt gjennomført i mindre grad enn det som opprinnelig var tenkt og ble skrevet i Beretningen. Oversikten viser at Kompetanseberetningens mottakere befinner seg innenfor en relativt lite diskursivt felt. Dette er et kjent fenomen. Ofte er det slik at tekstens deltakere, avsendere og mottakere, har en tendens til å kommunisere med hverandre. De vet hvordan de skal henvende seg til hverandre, de kjenner hverandres språkspill og de har lett for å etablere forståelse for hverandres tematikk. Dette er i motsetning til potensielle deltakere som til daglig jobber med andre diskursive felt, deltar i andre diskurser og bruker andre språkspill når de snakker om utdanning og kompetanse. Etter gjennomgang av tekstens virksomhet og tekstens deltakere forlater jeg situasjonskontekstnivået og tar fatt på analysen av siste kontekstnivå, nemlig kulturkonteksten.

9. Kompetanseberetningens kulturkontekst

Analysen på kulturkontekstnivå er sammenlignet med analysen på tekstkontekstnivå og situasjonskontekstnivå, mindre tekstnær, mer antydende og mer hypotetisk drøftende. Utfordringen på kulturkontekstnivå er derfor å passe på at analysen beholder sin kontekst og fremstår som relevant og velbegrunnet.

Kompetanseberetningens tekstkontekstanalyse viste at det er mulig å utkrystallisere to forståelser av kompetanse. I dette kapitlet vil jeg forsøke å plassere de to forståelsene innenfor hver sin diskurs henholdsvis en individdiskurs og en økonomisk diskurs. Diskursene illustrerer ulike forståelser og anvendelser av kompetansebegrepet. Den økonomiske diskursen utgjør et sentralt element i kapitlets pkt 9.2 og blir derfor mest vektlagt. I denne delen av kapitlet gjør jeg et analytisk grep med den økonomiske diskursen for å belyse antagelsen om at én ideologi kan dominere og fungere ensrettet i en diskursiv orden. Jeg tar det for gitt at det finnes eksplisitte eller implisitte ideologier i Kompetanseberetningen (se pkt 2.3). Diskusjonen rundt denne antagelsen er ment å være noe spekulerende i forhold til hvordan meningsdannelse etableres i en større kulturkontekst. Helt til slutt i dette kapitlet avrunder jeg analysen av Kompetanseberetningen med et sammenfattende svar på oppgavens problemstilling og et kort sammendrag av funn i analysen.

9.1 Diskurser om kompetanse

I denne delen gjør jeg rede for hvordan de to forståelsene av kompetanse (se kapittel 7) kan leses inn i ulike diskurser. Jeg plasserer den ene konstruksjonen av kompetanse innenfor hva jeg kaller en individdiskurs. Den andre konstruksjonen plasserer jeg innenfor en økonomisk diskurs. Når jeg skal drøfte hvilken eller hva slags funksjon en diskurs kan inneha og hvordan dette er synlig i *Kompetanseberetningen for Norge 2003* vektlegger jeg den økonomiske diskursen.

Diskursen om individet bygger på en forståelse av kompetanse som relateres til menneskets egenskaper. Kompetanse forstås her som evner, ferdigheter og holdninger den enkelte innehar og kan ta i bruk. Utgangspunktet er at mennesket besitter ulike ressurser som er avhengig av stimuli, påvirkning og oppøving for å utvikle seg. Omgivelsene, enten det er i arbeidslivet, på fritiden eller i sosial omgang med andre, kan bidra til dette. Likevel er det til syvende og sist opp til den enkelte å ta ansvar for egen kompetanseutvikling.

Diskursen om individet kan relateres til trekk ved det postmoderne samfunnet. Jeg gjorde tidligere rede for hvordan den postmoderne forståelsen av identitet er knyttet til hva du har på deg, hvordan du innreder hjemmet ditt, hva du gjør på fritiden og i denne sammenheng hva slags kompetanse du tilegner deg (se pkt 2.2.2).

Selvutvikling, selvdefinering og selvskaping er sentralt innenfor det postmoderne samfunnet. Kompetanse kan innenfor denne diskursen forstås som et ledd i en selvskapingsprosess. Den enkelte besitter ulike kompetanseressurser. Disse ressursene kan brukes til å fortelle oss noe om den enkelte. Hvordan kompetanse og på hvilket nivå man besitter denne kompetansen, fungerer som grunnlag til å gjøre seg opp en mening om individet. Metafor analysen, Fitness senteret Norge A/S, illustrerer hvordan det er opp til den enkelte å bygge sin personlige kompetanseressurs eller la være. Friheten til å velge og muligheten til å påvirke sin egen livssituasjon er sentralt i den postmoderne diskursen om individet.

Innenfor den økonomiske diskursen blir forståelse av kompetanse gjerne betraktet som en vare som kan kjøpes, selges og/eller investeres i. Kompetanse kan altså relateres til forbruk og vekst. Den økonomiske diskursen kan knyttes opp til aspekter ved det økonomiske markedet. Hvilken kompetanse selger best? Hvordan kan vi få best avkastning av kompetanse? Hvordan påvirkes kompetanse av konjunktursvingningene? Hvordan bør man tenke på kompetanseheving dersom målet er økonomisk vinning? Slike spørsmål er aktuelle innenfor et økonomisk språkspill. Videre er utsagn som inneholder uttrykkene verdiskapning, velferd, økonomisk utvikling og innovasjon sentrale. Hvordan den økonomiske diskursen

gjentas og forsterkes flere ganger i Kompetanseberetningen, viste jeg i analysen på tekstkontekstnivå (se pkt 7.2).

- Det er i dag bred enighet om at kompetanse i en eller annen form er viktig for velferd og økonomisk utvikling. OECD og EU har lenge vært opptatt av kompetanse som grunnlag for økonomisk verdiskapning og utvikling (UFD 2003:10).
- I denne første Kompetanseberetningen (2003) er hovedtemaet kompetanse innenfor rammen av livslang læring, men med avstikkere til kompetanse som driver for innovasjon og verdiskapning (...) Kompetanseberetningen 2003 er det første skrittet i arbeidet med å fylle inn bildet av bruk og utvikling av kompetanse på nasjonalt nivå (UDF 2003:11).

Sitatene ovenfor illustrerer hvordan man innenfor den økonomiske diskursen kan finne en optimistisk forståelse av kompetanse. Den optimistiske forståelsen av kompetanse indikerer at kompetanse er et kulturelt ideal som nasjonen bør strekke seg etter. Idealet innholder en idé om framskritt og økonomisk utvikling. Samtidig innholder den økonomiske diskursen et mer pessimistisk og noe bekymret perspektiv som vektlegger manglende satsning på kompetanse. Kompetanse er en tidkrevende ressurs å bygge opp. Derfor må det kontinuerlig satses på kompetanseutvikling. Dersom samfunnet ikke satser på kompetanse i økonomiske oppgangstider, vil det kunne lede til alvorlig problemer i nedgangstider.

(...) det hevdes at norsk økonomi står overfor flere utfordringer som vil kreve læring på alle nivåer i samfunnet. Det er liten tvil om at store endringer må til dersom Norge som samfunn skal kunne opprettholde velferdsnivået når oljeinntektene en gang tar slutt. OECD peker imidlertid på at oljepengene skaper en buffer mot læringstrykk: "Oljeinntektene maskerer behovet for strukturelle reformer og gjør at slike reformer er vanskelige å gjennomføre" (OECD 2002). Så lenge behovet for forandring ikke oppleves som dramatisk i et bredt spekter av samfunnet, er det vanskelig å foreta omfattende og dyptgripende endringer (UDF 2003:31).

Ifølge Kompetanseberetningens økonomiske diskurs er det en utfordring å skape forståelse for kompetanseutvikling på grunn av Norges oljerikdom. Per dags dato er oljeinntektene gode. Derfor er det lett å bruke oljepengene som hvilepute framfor å utvikle nasjonens kompetansebehov. Både kompetanse og olje forstås som en kontekstfri handelsvare innenfor den økonomiske diskursen. Denne varen er mulig å kjøpe og selge på det globale markedet til relativt god markedspris. I den optimistiske diskursen om kompetanse er dette sentralt. Kompetansen er en kontinuerlig voksende ressurs som kan videre utvikles hvis man tar den i bruk og holder den ved like, mens olje er en begrenset ressurs og inntekstkilde. Den dagen oljen er brukt opp, er det tomt.

Slik jeg ser det befinner den økonomiske diskursen seg i et spenningsfelt mellom en framskrittside og en forfallside. Satser man på kompetanse, styrker man framskrittsideen. Lar man være, er det fare for forfall og økonomiske nedgangstider. Dette synspunktet underbygges også i en fotnote med henvisning til OECDs årlige landsrapporter. I rapporten om Norge påpekes det at vårt land har høyt sykefravær, et høyt antall utføretrygdete, lav pensjonsalder og lav produktivitet på fastlandet sammenlignet med nabolandene. Samtidig jobber vi i gjennomsnitt mindre per uke sammenlignet med andre europeiske land (UFD 2003:31). Norge blir derfor, under internasjonal påvirkning, oppmuntret til å utvikle sine kunnskapsressurser. Formålet med denne påvirkningen er å få økt oppmerksomhet på kompetanseheving, produsere flere kompetanseobjekter og bidra til at landet utvikler seg til å bli en framgangsrik nasjon. I den økonomiske diskursen blir kompetanse forstått som en nyttig vare både med tanke på nasjonens framtidige økonomi og med tanke på global handel.

9.2 Ideologi i diskursene om kompetanse?

Diskurser som blir bekreftet og forsterket flere ganger, kan gradvis utgjøre en diskursiv orden som bærer preg av dominerende språkbruk og tankemønstre. Å undersøke dette i et ideologisk perspektiv er spennende. Jeg vil i denne delen forsøke å drøfte hvilke ideologiske tendenser som finnes i den økonomiske diskursen. Faren

ved å drøfte ideologiaspekter ved et tekstobjekt som Kompetanseberetningen er at drøftingen kan bli for enkel. Ofte er tenkningen mer kompleks og motsetningsfylt enn det én enkelt ideologi tilsier. Det er nødvendig å forankre diskursene i noe konkret dersom diskusjonen om ideologier skal inneha noen verdi.

Først i denne delen vil jeg finne fram til to ideologiske kjennetegn ved diskurser. Deretter velger jeg å gjøre et diskursanalytisk grep der jeg ensretter den økonomiske diskursen. Jeg tar utgangspunkt i en antagelse der jeg plasserer forståelsen av kompetanse på den politiske høyre siden. Hensikten med dette analysegrepet er å illustrere hvordan én ideologi kan dominere en diskurs. Den ideologiske analysen belyser en spekulativ antagelse om at forståelsen av kompetanse i den økonomiske diskursen har ny liberalistiske trekk. Ny liberalismen bygger på liberalistiske ideer om statens minimale inngrep, markedskonkurranse og frihet for den enkelte (Torfing 1999).

Analysen er ment å være et eksperiment som kan vise hvordan ensrettede forståelser kan filtrere en større kulturell meningsdannelse gjennom intertekstualitet. Dette betyr ikke at forståelsene av kompetanse i Kompetanseberetningen kan sies å være ensidig ny liberalistiske. Tema i Kompetanseberetningens vide kulturkontekst er hvordan ulike forståelser påvirkes og blir mer eller mindre dominerende innenfor en diskursiv orden.

Vektleggingen av kompetanse som vare og det økonomiske språkspillet som dominerer i den utvalgte diskursen, konserverer forståelsen av kompetanse. En konservert forståelse framstår gjerne som "sann", det vil si at innholdet i diskursen virker objektiv. Objektive diskurser blir sjelden stilt spørsmålstegn ved. Tilhørerne eller deltakerne i den økonomiske diskursen aksepterer den konstruerte forståelsen av kompetanse. De tar den for gitt og på den måten kan den bli rådende i en ideologisk orden. Ønsker man å oppdage ideologier i objektive diskurser er det mulig å analysere vokabularet som preger språkspillet i den økonomiske diskursen (se pkt

7.2). Det repeterende vokabularet er med å etablere usynlige merkelapper på forståelsen av kompetanse.

En annen måte å finne fram til ideologiske aspekter er å se etter normative og *affermative* trekk i diskursen. Affermative trekk vil si at diskursene går god for samfunnets institusjoner (Von der Lippe og Østerud 2004). Sitatene i forrige del (se pkt 9.1) kan brukes som illustrasjon både på normative og affermative trekk i diskursen. Eksempel på normative uttrykk; ”det er i dag bred enighet om” og ”det er liten tvil om at store endringer må til dersom Norge skal kunne opprettholde velferdsnivået når oljeinntektene engang tar slutt”. Eksempel på affermative trekk er henvisningen til organisasjoner som ”EU og OECD”. Diskursen bekrefter gjennom slike uttrykk sin ideologiske posisjon og forsterker en kollektiv ønskeforestilling om at kompetanse er løsningen både på nåtidens og framtidens utfordringer.

Forståelsen av kompetanse konstruert i den økonomiske diskursen kan skape reaksjoner hos de som tilhører den utdanningspolitiske venstresiden. Årsaken er at i Norge har man tradisjonelt oppfattet tilbudet om utdanning og kompetanseutvikling som en rettighet og et offentlig gode som skal komme alle til del. Å omtale kompetanse som en vare eller et handelsobjekt strider i mot denne tenkningen. I norsk utdanningspolitikk kan det hevdes at sosialdemokratiske hegemoniet har vært dominerende helt siden annen verdenskrig. Diskursene innenfor dette hegemoniet er opptatt av lik rett til utdanning, enhetlig skoletilbud til alle og forvaltning av skolens goder på en rettferdig måte. Dagens utdanningspolitiske diskurser er mer preget av et markedsliberalistisk vokabular. Endring i velferdsvokabularet de siste ti - tyve årene indikerer et politisk skifte som gjerne omtales som den ny liberalistiske vendingen (Løvlie 2004).

Det ny liberalistiske vokabularet er å finne i Kompetanseberetningens økonomiske diskurs. Språkspillet i diskursen er preget av ord som service og ytelser, salg og kjøp av tjenester, innovasjon og verdiskapning. Dette gjør det mulig å anta at forståelsen av kompetanse i denne diskursen er preget av ny liberalistisk ideologi. Antagelsen

kan også underbygges med at arbeidet med *Kompetanseberetningen for Norge 2003* ble igangsatt av en borgelig koalisjonsregjering i 2001.

Én av flere pedagoger som er opptatt av det politiske klimaskifte i pedagogiske - og utdanningsvitenskapelige diskusjoner, er Lars Løvlie (2004). I artikkelen "Læreplan 2006 – fra enhetsskole til ensrettingsskole?" hevder han at den ny liberalistiske påvirkningen er uheldig fordi vi kan gå glipp av sentrale elementer i utdanningen. Sentrale elementer i utdanningen kan for eksempel være å utvikle en menneskelig dannelse i form av bidrag til medborgerskap og sentrale demokratiseringsprosesser. Videre blir individuelle konkurranseprestasjoner vektlagt framfor samarbeid og dialog. I Kompetanseberetningens økonomiske diskurs finner vi dette igjen. Individet oppfattes som en avgjørende innsatsfaktor i arbeidslivet. Den enkeltes evne til å tenke målrettet, selge sine evner og bedrive entreprenør virksomhet er subjektive egenskaper som er avgjørende for å lykkes. Alt kan konkurranseutsettes på et fritt marked også individets utdanning, kunnskap og arbeidskraft. Metafor analysen "Fitness senteret Norge A/S" underbygger og illustrerer dette ideologiske synspunktet (se pkt 7.3.1).

Den økonomiske diskursen i Kompetanseberetningen fungerer som en illustrasjon på den diskursive kampen og de ideologiske motsetningene som finnes mellom høyre og venstre siden i norsk politikk og pedagogikk. Selv om trekk i denne analysen kan underbygge antagelsen om at den økonomiske diskursen er preget av ny liberalistisk ideologi, betyr det ikke at Kompetanseberetningen sett under ett er ideologisk ensrettet. Det er likevel interessant å belyse ideologiske trekk i forståelsen av kompetanse fordi forståelsen er etablert i et utdanningspolitisk dokument som gjennom intertekstualitet kan påvirke andre diskurser om kompetanse. I en større sammenheng kan dette være med å sette sitt preg på mer allmenne oppfatninger av kompetanse. Stiller man spørsmål ved forståelsen av kompetanse kan maktkritikk av denne typen noen ganger bli sett som ensbetydende med å utvikle et nytt språk for å beskrive og handle i verden.

Høsten 2005 var igjen regjeringsskifte. Dette kan muligens dreie ideologien i utdanningspolitikken i motsatt retning av det som jeg har beskrevet ovenfor. *Kompetanseberetningen for Norge 2003* skal også antagelig følges opp under skiftende regjeringer.

9.3 Avrunding av analysen

Analysen startet med å undersøke hvordan kompetansebegrepet ble definert i *Kompetanseberetningen for Norge 2003*. Deretter analyserte jeg hvordan begrepet kompetanse ble brukt på ulike steder i teksten. Relativt raskt viste det seg at forståelsen av kompetanse ble relatert til mennesket som en ferdighet, ressurs eller evne hos den enkelte. Den andre forståelsen tok for seg økonomiske aspekter ved kompetansefenomenet. Der kunne man betrakte kompetanse som en vare som kan kjøpes, selges eller investeres etter eget forgodtbefinnende.

Videre ble Kompetanseberetningens metaforer gjort rede for. Deretter valgte jeg å illustrere og konstruere en alternativ forståelse av kompetanse ved å trekke inn kontrasterende metaforer. Den eksperimenterende metafor analysen fikk navnet "Fitness senteret Norge A/S". Tittelen forsøker å kombinere Kompetanseberetningens egne konstruksjoner av kompetansebegrepet: "Fitness senter" indikerer at individets ressurser og evner er ment å kunne utvikles gjennom oppøving og trening. "A/S" indikerer at det er et aksjeselskap som er avhengig av å tjene penger for få virksomheten til å gå rundt.

Innenfor Kompetanseberetningens situasjonskontekst så jeg både på tekstens opphav og hensikt, deretter på tekstens deltakere. Det viste seg i analysen av tekstens opphav at forfatterne av Kompetanseberetningen først og fremst vektla tekstens nasjonale opphav. Det internasjonale initiativet som lå til grunn for *Kompetanseberetningen for Norge 2003* ble gjort lite rede for. Analysen av tekstobjektets hensikt viste seg å være effektiv for å presisere og gjøre Kompetanseberetningens formål mer konkret. Kompetanseberetningens deltakere var noe vanskelig å få øye på. Tekstens avsendere

kom implisitt til syne i det som ble sagt om mottakerne. Tekstens målgruppe og mottakere ble gjort rede for på grunnlag av Kompetanseberetningens internettside.

Analysen av Kompetanseberetningens kulturkontekst tok utgangspunkt i de to forståelsene av kompetanse som ble utkrystallisert etter den tekstnære analysen gjennomført på tekstkontekstnivå. Først gjorde jeg rede for hvordan forståelsene av kompetanse kan leses som diskurser. Deretter gjorde jeg rede for hvordan man kan finne fram til ideologiske aspekter ved diskursene. Videre valgte jeg å vektlegge den økonomiske diskursen for å diskutere antagelsen om denne diskursen kunne være inspirert av ideologier eller ideologiske tendenser. Mening var ikke å påstå at Kompetanseberetningen er ideologisk ensrettet. Målet var snarere å sette søkelys på hvordan ensrettede oppfatninger av for eksempel kompetanse kan filtrere andre diskurser og påvirke forståelsen av kompetanse gjennom intertekstualitet.

Jeg vil avrunde analysen med å sammenfatte et svar på oppgavens problemstillingen: **Hvordan konstrueres forståelser av ”kompetanse” i *Kompetanseberetningen for Norge 2003*?**

I første del av analysen kom det tydelig fram hvordan forståelser av ”kompetanse” konstrueres i *Kompetanseberetningen for Norge 2003*. Den tekstnære analysen gjennomført på tekstkontekstnivå resulterte i to forståelser av kompetanse. Den ene forståelsen av kompetanse knyttes til individets ressurser. Den andre forståelsen knyttes til handel. Her konstrueres det en forståelse der man oppfatter kompetanse som en vare. Jeg mener å kunne plassere disse forståelsene innenfor to ulike diskurser. Hvordan diskursene kan forstås og hvilken funksjon disse diskursene innehar drøftet jeg på kulturkontekstnivået. På kulturkontekstnivå valgte jeg å se nærmere på diskursens ideologiske funksjon som beskrevet ovenfor. Dette er mitt svar på problemstillingen som ble skissert innledningsvis (se pkt 1.5).

10. Avslutning

Det tematiske utgangspunktet for min oppgave var Kompetansebegrepets status og dets tilsynelatende verdifrie posisjon. Når kompetanse fremstår som en kulturell norm er det av betydning å diskutere og klargjøre hvordan begrepet eller fenomenet skal forstås. Analysen av *Kompetanseberetningen for Norge 2003* illustrerer hvordan det innenfor et diskursivt felt finnes flere forståelser av kompetanse. I denne analysen er det to konstruksjoner av kompetansebegrepet som kommer tydelig frem. Den ene forståelsen knyttes opp mot en økonomisk diskurs der kompetanse blir forstått som en vare eller et investeringsobjekt. Den andre konstruksjonen forstår kompetanse som en individuell ressurs som mennesket kan bygge opp og utvikle over tid. Oppgaven er eksempel på kritisk lesning av et utdanningspolitisk dokument, og diskusjon av et sentralt begrep innenfor utdanningspolitikken.

I arbeidet med denne oppgaven har jeg gjort rede for diskursanalytisk teori og metode. Videre har jeg i analysen av *Kompetanseberetningen* anvendt analyseredskaper som jeg mener både pedagoger og andre fagpersoner kan ha nytte av dersom man har til hensikt å drive med kulturanalyse og/eller formidling. Når man har kunnskap og bevissthet om diskurser og diskursive konstruksjoner er det mulig å kritisk undersøke alternative oppfatninger av samfunnsskapte fenomener som for eksempel "kompetanse". Å få innblikk i og bevissthet rundt slike fenomener gjør det mulig å reflektere rundt forhold som blir tatt for gitt i offentlige debatter enten det er innenfor ulike institusjoner eller i politiske dokumenter. Mitt ønske er at denne diskursanalysen kan inspirere til videre diskusjon og analytisk lesning av offentlige dokumenter, politiske handlinger og/eller kulturelle fenomener innefor pedagogikken og på andre områder.

Kildeliste

- Althusser, L. (1971). "Ideology and Ideological State Apparatuses" I: Althusser, L (red) *Lenin and Philosophy and Other Essays*. London: New Left Books
- Andersen, N. Å. (1999). *Diskursanalytiske analysestrategier*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne
- Andersen, H. & Kaspersen, L.B. (2000). *Klassisk og moderne samfundsteori*. København: Hans Reitzels Forlag
- Askeland, N., Otnes, H., Skjeldbred, D., og Aamotsbakken, B. (1996). *Tekst i tale og skrift. Innføring i tekstarbeid for lærerutdanninga*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Atkinson, P. & Coffey, A. (1996). *Making sense of qualitative data. Complementary research strategies*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Atkinson, P. & Coffey, A. (1998). "Analysing Documentary Realities" I: D. Silverman (Ed.) *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. London: Sage Publications
- Barthes, R. (1999). *Mytologier*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Bauman, Z. (2000). *Savnet fellesskap*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Berge, K.L. (2003). "Hvor er makten i teksten?" I: Berge, K.L., Meyer, S. og Trippstad, T.A. (red). *Maktens tekster. Makt og demokratiutredningen 1998-2003*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Berg Eriksen, T. (1992). *Nietzsche og det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middelton, D. & Radley, A. (1988). *Ideological dilemmas*. London: Sage Publications

- Eagleton, T. (1991). *Ideology: An Introduction*. London: Verso.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language*.
New York: Longman Publishing
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. London: Routledge
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge. Selected interviews and other writings 1972-1977*. Ed. Colin Gordon. Wiltshire: The Harvester Press Limited
- Foucault, M. (1995). *Overvåkning og straff. Det moderne fengselssystemets fremvekst*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Foucault, M. (1996). *Tingenes orden. En arkeologisk undersøkelse av vitenskapene om mennesket*. Oslo: Aventura forlag
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden. Tiltredelsesforlesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970*. Oslo: Spartacus forlag A/S
- Fredriksson, G. (1994). *Wittgenstein*. Oslo: Forlaget Oktober
- Frønes, I. (2001). *Handling, kultur og mening*. Bergen: Fagbokforlaget
- Gedde-Dahl, T. (2002). Å lese læreplanen. I: Tønneson, J. *Den flerstemmige sakprosaen*. Bergen. Fagbokforlaget
- Halliday, M.A.K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold
- Haraway, D. (1987). Situerte kunnskaper: Vitenskapsspørsmålet i feminismen og det partielle perspektivets forrang. I: (Red) Asdal, K., Brenna, B., Moser, I., & Refseth, N. *En kyborg til forandring – nye politikker i moderne vitenskaper og teknologier*. TMV Skriftserie nr.12
- Hellspong, L. & Ledin, P. (1997). *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur

- Johannesen, G. (1981). *Om den norske skrivemåten. Eksempler og moteksempler til belysning av nyere norsk retorikk, 1975-80*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag/ Samfundslitteratur
- KUFD (Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet). (2001). *Forprosjekt om utvikling av nasjonalt kompetanseregnskap*, Oslo. Lesedato 20.11.2005.
http://www.kompetanseberetningen.no/no_pages/docs/Forprosjektrapport%20Kompetanseregnskap%2021.11.01.doc
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and socialist strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Hverdagslivets metaforer. Fornuft, følelser og menneskehjernen*. Oslo: Pax Forlag A/S
- Lyotard, J.F. (1986). *Det postmoderne forklaret for børn*. København: Akademisk Forlag
- Lyotard, J.F. (1987). *The Postmodern Condition: A report on knowledge*. Manchester: University Press
- Løvlie, L. (2004). Læreplan 2006 – fra enhetsskole til ensrettingsskole? *Bedre skole*, 4.
- Mey, J. (2001). *Pragmatics. An Introduction. 2nd edition*. Cornwall: Blackwell Publishers
- Mouffe, C. (1979). "Hegemoni og ideologi hos Gramsci" I: Jensen, C. (red.) (1997). *Demokrati & Hegemoni*. København: Akademisk Forlag A/S
- Neumann, I. (2001). *Mening, materialitet og makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget

- Paulshaug, Ø. (2005). Den sene Foucault – til senere bruk? Frimodige betraktninger. *Sosiologi i dag* årgang 35 nr 2.
- Pettersen, T. (1990). *Den postmoderne diskurs. En analyse med utgangspunkt i Jean Baudrillard og Jean-Francois Lyotard*. Hovedoppgave i idéhistorie ved Universitet i Oslo
- Schaanning, E. (2000). *Modernitetens oppløsning sentrale skikkelser i etterkrigstidens idéhistorie*. Oslo: Spartacus Forlag A/S
- Silvermann, D. (2001). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage Publications
- Sveen, A. (red) & Gram Simonsen, H. & Theil Endresen, R. (2000). *Innføring i lingvistikk*. Oslo: Universitetsforlaget A/S
- Svennevig, J. (2001). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Landslaget for Norskundervisning/ Cappelen Akademiske Forlag
- Svennevig, J. Sandvik, M. Vagle, W. (2002). *Tilnærminger til tekst. Modeller for språklig analyse*. Oslo: Landslaget for Norskundervisning/ Cappelen Akademiske Forlag
- Telhaug, A. O. (1990). *Den nye utdanningspolitiske retorikken*. Oslo: Universitetsforlaget A/S
- Torring, J. (1999). *New Theories of discourse. Laclau, Mouffe and Zizek*. Brighton: Blackwell Publishers
- Trier, U.P. (2001). *12 Countries Contributing to DeSeCo – A summery report*. Lesedato: 20.05.2005.
http://www.kompetanseberetningen.no/no_pages/index.aspx?mainid=2&subid=56

UDF (Utdannings- og Forskningsdepartementet 2003). Grunnlagsrapporten "Har kompetanseberetningen et grunnlag?" som en del av *Kompetanseberetningen for Norge 2003*. Oslo

Von der Lippe, B. og Østerud, S. (2004). "Språk og bilder i massemediene". I: Von der Lippe, B. og Nordhaug, O. (red). *Medier, påvirkning og samfunn*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Wittgenstein, L. (1997). *Filosofiske undersøkelser*. Oslo: Pax Forlag A/S

Østerberg, D. (2001). *Det moderne. Et essay om Vestens kultur 1740-2000*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Østerud, S. (2002). Innspill til det nye retorikkfaget i Norge. *Nytt Norsk tidsskrift*, 3.

Østerud, S. (2004). *Utdanning for informasjonssamfunnet. Den tredje vei*. Oslo: Universitetsforlaget A/S

Østrem, S. (2005). Hvordan kan uvesentlige tekster gi innsikt i vesentlige kulturelle diskurser? Foucaults diskursteori som analyseredskap for en studie av eksamensbesvarelser. *Norsk teologisk tidsskrift*, 2.

Nettsider

Kompetanseberetningen for Norge 2003. Fra september 2004 tilgjengelig på <http://www.kompetanseberetningen.no>

Kompetanseberetningens logo: *Dobbeltvirvelen*. Per 05.11.2005 tilgjengelig på http://www.kompetanseberetningen.no/no_pages/docs/dobbelt%20virvel.pdf

Kompetanseberetningens *Heishistorier*. Per 04.11.2005 tilgjengelig på http://www.kompetanseberetningen.no/no_pages/index.aspx?mainid=1&subid=48#Heishistorier

Kompetanseberetningens presentasjoner. Per 25.5.2005 tilgjengelig på

http://www.kompetanseberetningen.no/no_pages/index.aspx?mainid=2#Kompetanseberetningen%20og%20brukerne

Vedlegg 1. Heishistorier

Steinar

De hadde funnet henne etter 15 minutter. Han visste i samme øyeblikk som hunden markerte, at muligheten for å få henne opp i live, var gode. Og han visste samtidig at faren for permanent hjerneskade hadde økte de siste 7 minuttene. Adrenalinnet hadde pumpet i kroppen hans da han kommanderte 2 graveteam ned til funnstedet, tilkalte helikopter over walkietalkie'en og etterpå varslet sykehuset om funnet. Noen minutter senere, da de løftet henne ut og konstatert at hun pustet, hadde lettelsen nesten slått ham i bakken.

Tine-bilen holdt på å levere varer til samvirkelaget. Brøytebilen hadde passert bare ti minutter tidligere og lensmannen var ikke inne. Påsken var over og hverdagen var helt som den pleide. Bortsett fra kvinneansiktet som stadig dukket opp på netthinnen. Hele tiden analyserte han aksjonen, lurte på hva de kunne gjort annerledes, hvorfor området ikke var sperret av i utgangspunktet. De burde ha sett at muligheten for et flakskred var stor akkurat der. Den underliggende snøen hadde vært hard og isete. De siste ukene hadde et nytt lag fokket seg på toppen, og de små, runde og nedslipte iskrystallene hadde skapt et supersvakt område som bare ventet på en skiløper. Og når bruddet i snøen først var et faktum, utviklet sprekken seg med lydens hastighet. Hun hadde ikke hadde en sjanse.

Han parkerte Volvoen foran trelastlageret og gikk for å stemple inn. Pakksedlene lå i hyllen hans, og jobben var enkel; Hver bestilling skulle samles med trucken, leveres ved lasterampene og noen ganger kjøres inn på bilen som ventet. Så var det en ny runde, en ny bestilling og sånn gikk dagen. Vanligvis likte han avkoblingen som lå i denne tanketomme aktiviteten. Andre ganger var det vanskelig å ikke engasjere seg i ting som åpenbart ble gjort på en uhensiktsmessig måte, prosesser som burde vært gjort annerledes og ansvar som ingen tok. På den annen side var det jo bare en jobb. Han gledet seg allerede til hundeførerkurset den neste helgen.

Den største tabben folk gjør når de er involvert i en rasulykke, er å løpe etter hjelp med en gang. Det hadde skjedd flere ganger hadde blitt tilkalt til et skred der de som ikke var begravd hadde dratt av gårde for å varsle. Så hadde de kommet etter ett kvarter og funnet døde mennesker helt i overflaten, synlig på lang avstand, men ikke i stand til å komme løs på egenhånd. Hvem som helst kan gjennomføre et grovsøk, og sjansen for å finne folk er stor.

I går hadde de ikke sett tegn til mennesker i det hele tatt. Etter det første søket hadde han skilt ut en primær søketeig og organisert en rekke som gikk rask over med sondestavnene. Dette var ofte det verste, å single ut et bestemt område, samtidig som han visste at denne beslutningen kunne innebære den visse død for de ofrene som hadde havnet et annet sted i raset.

I samme øyeblikk sto trucken til Øystein foran ham med blinkene frontlys. Han brøt strømmen og stoppet, mens Øystein tok av seg hørselvernet og la dem på dashbordet.

"Hei, Steinar. Fin ferie?" sa han.

"Veldig fin, men litt slitsom. Har hatt vakt for Røde Kors fra skjærtorsdag til i går, og det skjedde ganske mye i år," svarte Steinar og smilte tilbake. Øystein var en av dem han hadde mest kontakt med, også på fritiden.

"Formannen vil snakke med deg, stikker du innom når du har tid? fortsatte Øystein."

"Klart det, går innom med en gang jeg." Han lurte på hva det kunne være som hastet sånn. Formannen var vanligvis opptatt med helt andre ting enn enkle lageroppgaver, men av og til, hvis noe gikk galt, var han nødt til å engasjere seg.

Steinar ventet på det lille kontoret som formannen disponerte i etasjen over lageret. Halvfulle plastkrus dekket den ene siden av pulten og i den ene koppen sto det fortsatt varm kaffe.

"Der er du!" Stefan braste inn på kontoret i ekspressfart og hev seg ned i den slitte kontorstolen. "Jeg har jævlig dårlig tid, så jeg går rett på sak. Den nye lagerhallen er klar nå, 4 uker før tiden. Firmaet som skulle organisere flyttingen har ikke mulighet

til å begynne nå, så vi er nødt til å ordne det selv. Jeg vet at dette er en komplisert jobb, organisering av mennesker, holde orden på utstyr, kjappe beslutninger, men jeg har ingen andre enn deg å spørre. Og det er viktig at du sier ifra hvis dette ligger utenfor det du tror du kan takle."

Hvis skredet er på 50 ganger 50 meter tar det et team på 10 personer ca 8 minutter å gjennomføre et grovsøk. Det ga ham 10 minutter til å få opp søkeutstyr og til å sende hundene over området. Samtidig måtte han peke ut en primær søketeig, snakke med involverte som ikke var begravd og forhøre seg med Redningssentralen om hvilke andre mannskaper som var tilgjengelig i området. Hele tiden lå det døende mennesker i raset foran ham.

"Kan du takle en sånn jobb?" Stefan lente seg frem. "Det er ikke akkurat noe du har gjort før, men det er vel spennende med en utfordring?"

Berit

"Skulle ikke du bli lege?" Asbjørn hang over gjerdet akkurat der hvor de gamle epletrærne ikke bar frukt lenger. Berit så opp fra ripsbuskene og smilte.

"Sykepleier. Jeg var litt skolelei og ville ikke bruke så lang tid på studier og sånne ting, selv om karakterene mine var gode. Da var sykepleier bedre enn lege."

"Men så forandret du mening etter at du opprettet en ungdomsbedrift på skolen? Det høres jo ut som et slags "læring for livet"-prosjekt." Asbjørn tørket svetten fra pannen. August hadde rukket å vare i fjorten dager allerede, og sommeren ble bare varmere og varmere. Berit var forvist til ripsbuskene av foreldrene sine, som ville ha litt igjen for pengene de hadde lagt ut i russetiden. Asbjørn var tilskuer på den andre siden av gjerdet hver gang hun viste seg ute i hagen. Hadde det ikke vært for at han var ti år eldre, så hadde det kanskje vært interessant.

Asbjørn hadde rett. Hun hadde bestemt seg for å bli sykepleier da hun startet i 3dje på videregående. 3 år på skolen, noen år i jobb og så var planen villa, volvo, vov-vov, barn og 2 millioner i lån. Men så hadde hun trengt 8 timer for å få timeplanen til å gå

opp, valgte markedsføring og ble plutselig presentert for Ungt Entreprenørskap, ungdomsbedriftkonseptet og en smaksprøve på virkeligheten som hadde gitt lyst på mer.

"Det er nettopp det det er, læring for livet," svarte Berit. "Vi var seks stykker i det teamet jeg jobbet på, og vi måtte registrere oss i Brønnøysund, opprette bankkonto, fordele arbeidsoppgaver, drive produktutvikling, lage prototyper og sette ting i produksjon."

Wow. Sånn var det ikke da jeg gikk på skolen. Jeg hadde tale- og debatt-teknikk som valgfag og lærte touchmetoden på skrivemaskin tre år på rad. Ikke akkurat noe som setter verden på hodet," lo Asbjørn. Han jobbet som journalist i lokalavisen, så skrivemaskinskrivingen hadde jo uansett kommet til nytte. "Kanskje det hadde vært spennende å lage en sak på det her," fortsatte han.

"Det interessante er jo å snakke med de som var med på å opprette bedriften da." Berit hadde satt det lille spannet med rips fra seg og gått opp til gjerdet der Asbjørn sto. "Alle de som var med på prosessen visste hva de skulle bli før de startet i 3dje klasse. Alle forandret mening etter noen måneder som gründere. Jeg var for eksempel ikke klar over at jeg kunne skrive en forretningsplan eller var så god på å selge. Jeg vil mye heller gjøre det, enn å sette sprøyter resten av livet, særlig fordi det ikke lå så veldig mye overbevisning bak de sykepleiergreiene."

"Hva var det dere endte opp med å produsere da," spurte Asbjørn. Nå virket han plutselig mer interessert i Ungt Entreprenørskap enn henne.

"Vi laget et produkt som skulle erstatte arbeidstallerkenene som alle lærte å bruke på heimkunnskapen, en holder der du kan sette fra deg sleiva mens du lager mat. Så når vi hadde laget prototypen måtte vi sette den i produksjon, og siden den hadde tre deler brukte vi masse tid på å finne bedrifter som kunne lage akkurat det vi var på jakt etter. Og da vi endelig trodde vi var i mål og ventet på leveringen av noen små skåler som var en del av produktet, oppdaget vi at vi var lurt trill rundt." Hun smilte. "Litt som i virkeligheten, med andre ord. Da var det godt og ha en solid mentor fra

næringslivet som hjalp oss å løse konflikten. Vi lærte mye av det også, for eksempel at det lønner seg å ha skriftlige avtaler."

"Det kan jeg skrive under på, bokstavelig talt. Men hva nå da, hvis sykepleier ikke er aktuelt?"

"Det er jo nesten det beste." Berit hørte plutselig moren rope "middag" fra verandaen og tittet opp mot huset. Ripsbøtta var ikke en gang halvfull og russetiden hadde kostet mer enn hun hadde regnet med. "Jeg har fått en prosjektjobb hos Ungt Entreprenørskap inne i Oslo og da har jeg litt tid til å finne ut hva jeg vil studere. Men det blir i hvert fall noe med salg og ledelse."

Moren ropte igjen. Berit tok noen skritt bakover og sa "ha det bra da" til Asbjørn som plutselig kom på at han ikke hadde spurt om det han egentlig hadde tenkt å spørre om. Han mumlet ett eller annet over gjerdet og Berit stoppet. "Nja, nei, i kveld passer dårlig. Kanskje en annen gang? Må løpe, mamma blir så stressa hvis middagen blir kald." Det var en uke til hun skulle sette seg på toget til Oslo, og hun hadde ingen planer om å flytte tilbake. Og hun hadde absolutt ikke tenkt å ta med seg et abonnement på lokalavisen.